inBlue editorial
...nosotros lo editamos!

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Homero Calixto Fuentes González

ESMERALDAS - ECUADOR
2022

Sello Editorial

Publicado en:
https://inblueditorial.com
Teléfonos: 062015939 / 0986391700 / 0967646017
Mail: inblueedit@gmail.com
Esmeraldas - Ecuador

Título del libro:
Pedagogía y didáctica de la Educación Superior

Libro Digital
Primera Edición, junio/ 2022

Autor:
Dr.C. Homero Calixto Fuentes González

Editores
PhD. Ermel Viacheslav Tapia Sosa
PhD. Nayade Caridad Reyes Palau

Diseño y Maquetación
Lenin Wladimir Tapia Ortiz

Ilustraciones y fotografías
Archivo del autor y sitios web debidamente referidos

ISBN:978-9942-42-413-6

10.56168/ibl.ed.167848

© 2022 inblueditorial.
© Licencia de Creative Commons. Reconocimiento 4.0 Internacional

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito del autor. Los conceptos que se expresan en la obra son exclusivos de los autores.

ÍNDICE

PREFACIO **7**

PRÓLOGO **9**

CAPÍTULO 1 ..... **23**

CULTURA, CIENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR **23**

1.1. La ciencia como fundamento en la cultura, la educación, la formación y el desarrollo humano 25
1.2. El proceso de construcción del conocimiento científico 33
Contradicciones de carácter filosófico del proceso del construcción del conocimiento científico *36*
1.3. La Educación Superior en la relación de las ciencias de la educación 44
Sistemas de relaciones de las Ciencias de la Educación *50*
1.4. Consideraciones sobre los sustentos filosófico pedagógicos en el pensamiento cubanos 57

CAPÍTULO 2 ..... **88**

LA CONCEPCIÓN CIENTÍFICA HOLÍSTICA CONFIGURACIONAL **88**

2.1. Categorías esenciales y relacionales 91
2.2. Teoría Holística Configuracional 102
Principio de lo Configuracional *111*
Ley de la Teoría Holística Configuracional *113*
2.3. Método Holístico Dialéctico 115
Procedimientos del Método Holístico Dialéctico *118*
2.4. La Concepción Científica Holística Configuracional 121
2.5. La condición humana, vista desde la Concepción Científica Holística Configuracional 125

CAPÍTULO 3 ..... **145**

CATEGORÍAS Y RELACIONES DE LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR **145**

3.1. Categorías básicas que caracterizan el desarrollo de proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior desde la Concepción Científica Holístico Configuracional 147
3.2. Fundamentos epistemológicos y categorías de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior 154

CAPÍTULO 4 ..... **183**

PRINCIPIOS Y LEYES DE LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR **183**

4.1. Principios y leyes de la Pedagogía de la Educación Superior 185

Ley de la generalización formativa en el proceso pedagógico investigativo de avanzada. *189*
Ley de la formación intencional de la capacidad transformadora humana profesionalizante. *190*
Ley de la generalización formativa en el proceso pedagógico investigativo de avanzada. *194*
4.2. PRINCIPIOS Y LEYES DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR 196
Principio de la sistematización epistemológica y metodológica de los contenidos socioculturales específicos. *201*
Principio de la orientación sistematizadora a la generalización formativa. *201*
Principio de la sistematización epistemológica y metodológica de los contenidos socioculturales específicos. *203*
Principios de la orientación sistematizadora a la generalización formativa *206*
Leyes de la Didáctica de la Educación Superior *209*
Ley de determinación de la unidad entre lo didáctico y lo cualitativo de la enseñabilidad y la aprendibilidad *210*
Ley de la sistematización de la actividad didáctico-investigativa de avanzada. *210*
Ley de determinación de la unidad entre lo didáctico y lo cualitativo de la enseñabilidad y la aprendibilidad *213*

CAPÍTULO 5 ..... **217**

DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR **217**

5.1. MACRODISEÑO CURRICULAR 220
5.2. MICRODISEÑO CURRICULAR 227
5.3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PROFESIONALES COMO ALTERNATIVA PRAXIOLÓGICA 231
Macro diseño del currículo *232*
A. Caracterización de la profesión *232*
A.1. Descripción cualitativa de la profesión *232*
A.2. Determinación del problema profesional *233*
A.3. Determinación del objeto de la profesión *234*
A.4. Determinación del objetivo del profesional *234*
B. determinación de las competencias profesionales *235*
C. Identificación de los núcleos de contenidos requeridos en la formación de las competencias profesionales *237*
Microdiseño curricular *240*
Determinación de los contenidos *240*
A.1. Determinación de la estructura de conocimientos en un núcleo *241*
A.2. Sistema de habilidades y sus procedimientos *244*
A.3. Valores y valoraciones profesionales *247*
B. Determinar los tiempos y estructura del plan de estudio *248*

C. Delimitar componentes de formación o disciplinas docentes en las asignaturas y temas. *252*
D. Determinación del gráfico del plan de estudios *253*

CAPÍTULO 6 ..... **255**

LA DINÁMICA Y LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR **255**

6.1. La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje 257
6.2. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje 275
Dimensiones en el proceso de evaluación *278*
Formas de la evaluación *280*
Coevaluación o evaluación compartida *284*
Autoevaluación o evaluación interna *286*
6.3. Integración de la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje 294
El tema unidad integradora del diseño, la dinámica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje *297*
Consideraciones metodológicas para la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje *298*
A. Caracterización de la asignatura *298*
B. Determinar la sistematización del contenido *300*
C. Caracterización del sistema de evaluación *304*
D. Diagnóstico del grupo de estudiantes *304*
E. Instrumentación de la evaluación por eslabones de la dinámica del proceso *305*
Motivación *306*
Comprensión *307*

CAPÍTULO 7 ..... **318**

LA GESTIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD HUMANA CULTURAL **318**

7.1. Los sustentos de la gestión formativa en la Universidad Humana Cultural 321
7.2. Dinámica de desarrollo cultural en la universidad 335

REFERENCIAS **342**

PREFACIO

InBlue Editorial en la celebración de su primer año de creación ha seleccionado el libro ***Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*** del formador de centenares de Doctores en Ciencias Pedagógicas y en Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente de la ciudad de Santiago de Cuba, República de Cuba, Dr.Cs Homero Calixto Fuentes González, para publicar una nueva edición digital y con ello rendirle el merecido tributo, reconocimiento y homenaje a su consagrada tarea de investigador fecundo y de producción de ciencia pedagógica.

Son centenares de profesionales de varios continentes que tuvimos el privilegio de ser sus estudiantes y en las aulas recibir la mediación didáctica: precisa, profunda, clara, humana con la que instruyó las acciones de tareas pedagógicas en el escenario de una comunicación horizontal, asertiva de respeto a la identidad del otro, con la que alumbró el sendero para profundizar en la complejidad de las esencialidades de la relación teoría-práctica del objeto y campo de estudio para crear conocimiento en la espiral de estadios superiores del pensamiento.

El maestro Homero, frente a la diversidad, complejidad y especificidad del desarrollo de la mediación pedagógica-didáctica en el contexto de la gestión educativa de la Educación Superior, producto de su tesonera y prolija labor investigativa ha sabido profundizar en la esencia desde lo ontológico y

epistemológico de la ciencia pedagógica y con aquella bondad, generosidad y solidaridad con los pueblos del mundo, entrega su discurso científico e investigativo propio, forjado en el interaprendizaje en millares de horas de convivencias interculturales en el que alcanza significado y sentido el método Holístico-Dialéctico, sustentado en la su Teoría de lo Holístico Configuracional. Todo ello, para el perfeccionamiento de la formación profesional integral que desarrollan las Instituciones de Educación Superior exigidas por la contemporaneidad de ese discurrir del vivir viviendo en la Sociedad del Conocimiento, la que desde el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC se transita dialécticamente a las herramientas de las Tecnologías de Aprendizajes del Conocimiento TAC impulsa a que el sujeto social humano que media la producción del conocimiento y el que aprende desde su entramado relacional cognitivo, hagan uso de las herramientas digitales.

El acelerado desarrollo de las tecnologías y su impacto en los procesos de la formación profesional superior, están signadas por las transformaciones de orden económico y social que se generan a nivel mundial, de procesos que se identifican con la globalización y se extienden a los diversos campos de la cultura y la vida humana. La globalización no se desarrolla a igual ritmo, ni todos los países y regiones muestran el mismo nivel de desarrollo, así como, tienen especificidades en cada campo de la cultura y la sociedad, pero que incuestionablemente han determinado retos para toda la humanidad, en la búsqueda de soluciones trascendentes y esenciales que han de sustentarse en lo humano como esencia de la cultura.

Los editores:

Ermel Viacheslav Tapia Sosa y Nayade Caridad Reyes Palau

PRÓLOGO

La Educación Superior en los inicios del Siglo XXI ha alcanzado una relevancia por la necesidad de su desarrollo, el cual está signado por el papel que desempeña en la sociedad, que a nivel mundial se ha convertido en una sociedad condicionada por la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos, que determinan ritmos formativos que no pueden ser enfrentados por métodos tradicionales. Ello implica la necesidad de introducir cambios profundos en la Educación Superior, en su gestión sociocultural transformadora de carácter profesionalizante y sustentada en la investigación de avanzada, que por su complejidad, diversidad y a la vez, especificidad, requieren de un discurso científico e investigativo propio, para el perfeccionamiento de los procesos universitarios en su vínculo social.

Por consiguiente, las universidades requieren ofrecer respuestas a la formación de los profesionales para el mundo complejo que se desarrolla vertiginosamente, por demás, con asimetrías económicas y sociales, que implica la necesidad no sólo de la formación, sino de las investigaciones y la vinculación social, para que llegue a ser un espacio permanente de desarrollo cultural que incorpore a todos y durante toda la vida. Siendo con ello consecuente con el informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, cuando afirma: “El desarrollo en el Siglo XXI será cultural o no será” (Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997, p.155)

Las crecientes necesidades sociales planteadas a la Educación Superior, no sólo significa tener más oportunidades de formación que se aparten de los marcos tradicionales, sino que éstas sean diversas y propicien una calidad para todos, lo que significa con equidad, para generar nuevas especificidades investigativas y formativas en la Educación Superior.

Ello está reclamando llevar la cultura a las amplias capas de la sociedad y ello es una responsabilidad de la Educación Superior pues si bien en los diferentes niveles de educación se tiene una responsabilidad y un compromiso son la formación de la sociedad, es la Educación Superior la que tiene las potencialidades y está cima de la estructura educacional de cada país, lo que sustenta la especificidad en el estudio de la Educación Superior y su rol en la sociedad.

Tal consideración plantea por tanto, la necesidad de construir una Pedagogía Educación Superior con la necesaria especifidad, que si bien no se contraponga a la necesaria diversidad epistemológica y reconozca sus fronteras, determine los sustentos teóricos y metodológicos para una transformación esencial del ámbito de la Educación Superior y las razones están claras: se requiere de una formación profesionalizante de avanzada y continua, sustentada en la construcción del conocimiento científico y con profundas raíces en su contexto histórico, social y cultural, lo cual no excluye su carácter universal por el contrario lo reafirma, en consecuencia con el rol de gestora socio-cultural de la universidad.

Por lo anterior, no es suficiente trasladar modelos universitarios establecidos en contextos considerados de alto desarrollo económico, cultural y social, que se adaptan en muchos casos de forma descontextualizada y sin ir a la esencia epistemológica de la cultura que soporta y se gesta en las universidades; por

el contrario, se requiere la construcción de un discurso auténtico, que solo es posible si se desarrolla una identidad cultural profundamente soportada en su contexto histórico, social y cultural. Por tanto, lo que se requiere es una transformación esencial del ámbito de la Educación Superior, con consideraciones sobre la esencia humana de la cultura, que se presencia en todo el mundo, y que tiene profundas implicaciones para la relación entre las universidades y las sociedades en que se gestan e insertan.

Tales consideraciones están signadas por las transformaciones de orden económico y social que se generan a nivel mundial, de procesos que se identifican con la globalización y se extienden a los diversos campos de la cultura y la vida humana. La globalización no se desarrolla a igual ritmo, ni todos los países y regiones muestran el mismo nivel de desarrollo, así como tienen especificidades en cada campo de la cultura y la sociedad, pero que incuestionablemente han determinado retos para toda la humanidad, en la búsqueda de soluciones trascendentes y esenciales que han de sustentarse en lo humano como esencia de la cultura.

Consecuentemente se requiere un replanteamiento del ser humano y su universo, su conciencia de sí mismo, en la búsqueda y explicación a interrogantes tales como: qué es, de dónde viene y cuál es su futuro. Las respuestas han traducirse en transformaciones educativas, donde la Educación Superior ha de erigirse en gestora fundamental de las transformaciones y con ello jugar el rol de conciencia cultural y científica de la sociedad, no sólo en su concepción general, sino en sus enfoques pedagógicos y en los contenidos de los procesos formativos que no quedan sólo en lo profesional, sino en su carácter investigativo y de gestión socio-cultural.

El quehacer en la Educación Superior precisa de consideraciones que no pueden quedar en lo factual y espontáneo, urge dar paso a lo epistemológico, lo axiológico y actitudinal, con un énfasis en lo valorativo y sustentado en una profundización ontológica, epistemológica y lógica de la Educación Superior, lo cual sustentaría las metodologías para los procesos universitarios, que una vez aplicadas propicien las necesarias transformaciones y trascendencia de la universidad en su entorno.

Tales consideraciones no implican una relegación de lo cognitivo e individual, sino la comprensión holística de la formación universitaria, acorde a la multiplicidad de aspectos y factores que condicionan el desempeño social de sus egresados y comunidades, que configuran significados y sentidos a través de las relaciones sociales intencionales, pero ello requiere de una profunda construcción teórica y práctica para propiciar la trascendencia formativa que la contemporaneidad reclama.

En consecuencia los paradigmas de la Educación Superior están cambiando por necesidad del desarrollo social y sólo posteriores evaluaciones podrán determinar lo adecuado de estas transformaciones, a las que incuestionablemente la Educación Superior, como proceso dinámico, está obligada en correspondencia con el ritmo de los cambios y necesidades sociales.

A la Educación Superior le es inherente el desarrollo de la cultura como su sustento, pero a su vez es mediante la construcción del conocimiento científico en la Educación Superior, que se transforma y desarrolla la cultura, por lo cual ambos procesos se condicionan y excluyen mutuamente en una relación dialéctica mediada en la formación y en unidad al desarrollo humano. Tal consideración significa el rol determinante de la formación en el desarrollo

de la cultura y la Educación Superior, donde la formación constituye un proceso de sistematización de la apropiación cultural y desarrollo de las capacidades transformadoras humanas, las cuales han de tener una intencionalidad determinada en el desarrollo humano, de ahí que la formación se ha de condicionar en su unidad con el desarrollo humano.

Las transformaciones en los paradigmas implican cambios en el significado de los conceptos y categorías, así como de la forma de relacionarlos; lo que se expresa en transformaciones epistemológicas, metodológicas y axiológicas que condicionen el comportamiento frente a los procesos, fenómenos o situaciones educativas que se interpretan e investigan desde los nuevos paradigmas y que modifican la forma de desarrollar o interpretar los procesos.

Uno de los retos más significativos de hoy día es la formación de los profesionales para enfrentar la construcción y desarrollo de la cultura, con la velocidad, diversidad y complejidad que los múltiples procesos naturales, sociales y del pensamiento requieren, en un mundo que se transforma a ritmos nunca antes alcanzados. Tal situación requiere de cambios profundos en las concepciones formativas, las cuales han de corresponderse con el alcance de las transformaciones y necesidades culturales, sociales y profesionales.

Incuestionablemente la humanidad está condicionada por la generación del conocimiento, junto con el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos, signos, códigos, entre otros, determinan ritmos formativos que no pueden ser enfrentados de forma tradicional. Planteamientos en este sentido han estado en autores como Didriksson, A. (1993-2000); García Guadilla, C. (1996); Tünnerman, C. (2002, 2003); Pérez C. (2000); Núñez

Jover J. (1999); Arocena R. y Sutz J. (2001), entre otros, quienes coinciden desde ángulos diferentes en la búsqueda de alternativas al proceso de formación en la Educación Superior y su incidencia social, y con ello en el conocimiento en la sociedad contemporánea. Sin embargo, por la rapidez de este proceso, obliga no sólo a apropiarse de la cultura acumulada, sino también a reflexionar sobre sus procesos de creación y proyección, además de la estructura de la misma, como vías esenciales de su construcción y desarrollo, aspecto en la cuales los autores no han reparado a profundidad, y que la formación de los profesionales, la investigación científica y la gestión social requieren de una permanente reflexión e interpretación teórica, epistemológica y metodológica, en la cual se reevalúen los paradigmas científicos tradicionales existentes, que abordan la construcción del conocimiento científico y postulan las concepciones epistemológicas conocidas, las cuales aún son insuficientes en las consideraciones a lo que la ciencia ha de constituir en torno a los sujetos y su implicación social e individual.

En el mundo de hoy la formación de los profesionales universitarios, a partir de reconocer la construcción y realización de la cultura, ha alcanzado significativa relevancia por la necesidad de su desarrollo, que están signadas por el papel que desempeñan en la sociedad; autores como; Tünnerman, C. (2003); Barnett R. (2000) Morin E. (1999) y otros hacen alusión a la necesidad de estos procesos formativos, sin embargo ello implica la necesidad de introducir cambios profundos, a la vez complejos y específicos, y ello requiere no sólo de un discurso científico; sino también de una actividad investigativa trascendente propia, que dimensione cualitativamente la interpretación y transformación del proceso de formación de los profesionales, acorde a las exigencias del desarrollo social en la contemporaneidad.

En muchos casos las actuales concepciones teóricas, Clark, B. (2000); Gimeno Sacristán (1989); Martínez, M. (1997-2000); Austin, T. (1984); Dieterich, H. (2000) y otros, por sus fundamentos epistemológicos, aún presentan insuficiencias en la interpretación de los complejos procesos formativos en la Educación Superior, al reducir o absolutizar propuestas esencialmente lineales o sesgadas, que parten de fundamentos analíticos elementales y fenoménicos, en los cuales se considera sólo determinados aspectos y fenómenos de los objetos y factores no vistos en su totalidad, lo cual lleva a reducir la complejidad y a la vez totalidad de los seres humanos, incluso, en determinados casos a la reducción de categorías, variables y su medición como único criterio de verdad y valor científico o cientificidad.

Aún subsisten argumentos propios de las concepciones derivadas del desarrollo de las ciencias naturales y exactas en los Siglos XIX y XX, muy superadas hasta en las ciencias naturales, y son trasladados como únicos e inmutables en la investigación de la transformación de los sujetos inmersos en complejas realidades e interrelaciones sociales y profesionales con características diversas.

Las consideraciones precedentes revelan inconsistencias en la estructura de las ciencias y en particular en las ciencias de la educación y formación, y llevan a la necesidad de delimitar los presupuestos teóricos y metodológicos de estas ciencias, a partir de la insuficiente delimitación de las fronteras epistemológicas que actualmente hacen difuso el campo pedagógico y muy en particular la Pedagogía de la Educación Superior.

Por lo anterior se requiere delimitar la especificidad pedagógica de la formación de los profesionales en la Educación Superior, sin negar su coexistencia con la diversidad epistemológica presente y generalizadora de

las Ciencias de la Educación. Es necesario, a partir de la complejidad y diversidad, singularizada en cada una de ellas, sustentar el carácter único e irrepetible de los procesos formativos en la Educación Superior.

Una de las posturas teóricas acerca del proceso formativo es la referida a su interpretación desde el enfoque sistémico estructural funcional, en boga en el siglo XX y de considerable vigencia en la actualidad. El mismo, en su abstracción revela un sistema de relaciones entre componentes, con determinados criterios jerárquicos, que permite interpretar los procesos humanos y sociales, no obstante al modelarlos desde la identificación de un número finito de componentes, tal es el caso de diversos documentos y declaraciones de la UNESCO perneados por las posiciones teóricas de: Morin, E (1999); Mayor, F. (2000); Bricall, J. (2000) Delors, J. (1996) y otros, en las cuales no es explícita la interpretación del carácter de esencia del ser humano en el desarrollo del proceso, por lo que conlleva a esa pérdida interpretativa, al referir componentes, que no siempre revela toda la riqueza y diversidad de la realidad del proceso social.

En múltiples investigaciones en el campo educativo y pedagógico, aún es insuficiente la adecuada interpretación dialéctica del desarrollo de la formación humana, al reducir los sujetos a determinados rasgos o características de estos, lo cual limita la consideración de su complejidad y diversidad y la de los ámbitos en que se desarrollan y desempeñan los seres humanos, consideraciones en las cuales predominan los enfoques psicológicos; Martínez, M; Gimeno Sacristán y Coll, C. entre otros en detrimento de la especificidad de la formación desde las ciencias pedagógicas y de otras ciencias de la educación, que han permeado el proceso de formación y le han otorgado determinados rasgos o características propias de dichas ciencias, con el carácter de fundamentos

únicos, que no permiten precisar la riqueza y diversidad de la esencia humana en los procesos de formación de la Educación Superior.

De lo anteriormente planteado, se revela la necesidad de desarrollar una nueva alternativa científica en la Pedagogía de la Educación Superior, que trascienda lo general desde lo singular y viceversa, reconozca la esencia humana, como aspecto esencial en el desarrollo de la formación como totalidad.

En consecuencia el texto discurre en la construcción de una Pedagogía de la Educación Superior que propicie la interpretación de los procesos formativos de manera particular y por tanto, la especificidad de éste nivel educacional. En la Educación Superior debe manifestarse una interpretación del proceso de formación de los profesionales vinculado y sustentado en un desarrollo cultural y social específico, ante los retos universales de la contemporaneidad, compleja y diversa, que se concrete a la vez, en la formación de cada uno de los profesionales, acorde con lo que está en el espíritu de José Martí (1884), al decir "… Universo es palabra admirable, suma de toda filosofía: lo uno en lo diverso, lo diverso en lo uno".(Martí,1884, p.250)

Las consideraciones sobre las inconsistencias epistemológicas y metodológicas con que se interpreta, la formación y desarrollo cultural de los profesionales universitarios, son consecuencia de la no coherencia teórica actual, entre las teorías empleadas en estos procesos y la esencia humana; así como la rigidez en las interpretaciones de la ciencias y su incidencia en la formación y la gestión cultural universitaria y social, por lo que se requiere de la investigación teórica del proceso de construcción y desarrollo de la cultura y con ello, la construcción del conocimiento científico como esencia, lo cual

propiciará la reconceptualización de la Educación Superior como gestora cultural de la formación de los profesionales universitarios y la sociedad.

Lo anterior lleva a la determinación de que la Pedagogía de la Educación Superior es un proceso de construcción y desarrollo del conocimiento científico en la diversidad de las ciencias, sustentado en la condición humana y sus potencialidades en el autodesarrollo de las capacidades transformadoras humanas de carácter profesionalizante, en la investigación científica y la gestión socio-cultural.

En consecuencia se requiere incorporar en la construcción epistemológica y metodológica, el carácter de proceso consciente y transformador de los sujetos, que no fragmenten la formación y desarrollo del ser humano, ni lo descontextualicen de su realidad, donde se reconozca la dialéctica entre lo complejo y lo holístico, desde presupuestos ontológicos, epistemológicos y lógicos, que se sinteticen en criterios científico-metodológicos.

Es por ello que se toma como referente la Concepción Científica Holística Configuracional, que integrada por la Teoría Holística Configuracional y Método Holístico Dialéctico, en lo epistemológico y metodológico, sustente el carácter consciente y transformador del sujeto en la construcción del conocimiento científico y la interpretación de la condición humana como sustento del desarrollo de los procesos formativos, en particular en la Educación Superior, dado el carácter consciente y transformador de la construcción del conocimiento científico y el desarrollo de la formación de los profesionales, la Concepción Científica Holística Configuracional es generalizable a la construcción de la cultura como un todo, y de hecho reconoce el carácter de gestión cultural de la Educación Superior.

En la consideración desarrollada en el texto está explícita una concepción Dialéctica sustentada por el autor y el reconocimiento de la esencia hermenéutico dialéctica del proceso de construcción e interpretación científica de la cultura, la educación, la formación y el desarrollo humano.

A los sustentos fundamentales mencionados, se incorpora la consideración del pensamiento complejo en su unidad con el holístico, integradas desde la concepción Dialéctica; ello requiere la definición de algunos conceptos y categorías, aunque ampliamente tratados por diversos autores, desde diferentes contextos teóricos, no han quedado totalmente agotados, toda vez que constituyen aspectos muy polémicos y por lo tanto objeto de interpretación y reflexión profunda.

Vale significar los conceptos fundamentales vinculados con el ser humano como son: su naturaleza, su actividad, sus cualidades y la condición humana, pues si bien se generalizan a un ámbito más abarcador que la formación profesional en la Educación Superior, propician su interpretación e investigación.

Por otra parte se consideran concepciones como: la Teoría de la Complejidad y la Teoría General de Sistema, interpretadas todas desde la concepción Dialéctico explicitada como sustento filosófico y metodológico a este nivel, lo cual permite interpretar los procesos del pensamiento científico, como procesos dialécticos que discurren entre la lógica dialéctica subjetiva construida por el sujeto y la lógica dialéctica objetiva de los procesos de la realidad, incluidos los procesos sociales y humanos.

Las consideraciones que se desarrollan en el capítulo II sobre la Concepción Científica Holística Configuracional emerge como necesidad epistemológica y metodológica para sustentar la modelación de la Pedagogía de la

Educación Superior, desde el reconocimiento de la unidad dialéctica entre lo complejo y lo holístico, las relaciones dialécticas del autodesarrollo en la condición humana, la construcción del conocimiento científico en el proceso de formación, desde los contextos socio-culturales e históricos, en el reconocimiento de la interculturalidad inherente a los seres humanos lo que puede ser generalizable a otros campos de la sociedad y la cultura.

Por otra parte las insuficiencias en la interpretación de los procesos de formación de los profesionales, asumidas como contenido del planteamiento de la necesidad epistemológica y metodológica, revelan su carácter científico, así como la precisión del proceso de construcción y desarrollo del conocimiento científico en las ciencias, y condicionan la Concepción Científica Holística Configuracional como una necesidad y realidad científica para sustentar la interpretación de la Pedagogía de la Educación Superior en la consideración de la Universidad Humana y Cultural, sobre cuya gestión formativa se desarrollan consideraciones teóricas en el capítulo VII.

Lo anterior plantea la consideración del proceso de construcción del conocimiento científico y en general el desarrollo de la cultura como realidad objetivo-subjetiva de carácter social, que se puede modelar mediante configuraciones de naturaleza holística, compleja y dialéctica, las cuales son expresión de los rasgos, cualidades, movimientos y transformaciones de la realidad; unido al reconocimiento del carácter consciente y transformador de los sujetos, constituye el fundamento científico de esta Concepción Científica, capaz de interpretar de manera más coherente la esencia humana de la formación de los sujetos en la sociedad y servir de punto de partida, para la elaboración y puesta en práctica de estrategias que propicien el desarrollo humano y del pensamiento científico de avanzada en la contemporaneidad, aplicada a la formación de los profesionales en la Educación Superior y con

ello la construcción epistemológica y metodológica de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, con su sistema categorial, principios, leyes y método.

En síntesis el texto de contenido pedagógico discurre en la consideración necesaria de la cultura, su carácter contextual y universal, inherente a la propia condición humana, la diversidad de la ciencia en la construcción del conocimiento científico, lo que sintetiza en la condición humana, como sustento del carácter humano cultural de la Educación Superior en el Siglo XXI, para lo cual ocupa los dos primeros capítulos.

El capítulo III, es dedicado las categorías y relaciones de la Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior, lo que se integra en el capítulo IV en los principios y leyes de esta Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Los capítulos V y VI quedan destinados al estudio del diseño curricular, la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se incorporan metodologías para el desarrollo del mismo. Como planteamiento final en el capítulo VII aparece la consideración de la gestión formativa de la Educación Superior desde la construcción de la Universidad Humana y Cultural.

CAPÍTULO 1

CULTURA, CIENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

La caracterización de la Educación Superior y su delimitación como proceso de transformación humana de carácter profesionalizante, pero comprometida con la formación social, humana y cultural transita por la valoración de las relaciones entre ciencia e investigación científica y la propia Educación Superior, como actividades humanas de carácter social, necesitan una postura epistemológica y metodológica, que debe corresponderse con el inusitado desarrollo de la cultura de la humanidad en este milenio, sin eclecticismos ni rigidez, sino desde una contextualización epistemológica que conlleve al reconocimiento de la ciencia y la investigación científica desde la diversidad de lo epistemológico y lo metodológico.

Otra consideración necesaria la constituye el tratamiento crítico a la interpretación de la construcción del conocimiento científico, donde se dilucida sobre la noción de objetividad en la ciencia y las consideraciones filosóficas de la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, la cantidad y la cualidad, lo empírico y lo teórico, que lleva a la reflexión sobre la necesidad de una flexibilidad investigativa y metodológica que ha de ser coherente con un rigor epistemológico y metodológico de la ciencia y la investigación científica.

Se discurre sobre las relaciones entre las ciencias de la educación y en ello el lugar de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior con el propósito de dar luz en la delimitación de los campos específicos

de estas ciencias en la interpretación y desarrollo de la formación de los seres humanos de forma intencional.

1.1. La ciencia como fundamento en la cultura, la educación, la formación y el desarrollo humano

La construcción del conocimiento como proceso social tiene en la ciencia y la investigación científica sus expresiones más significativas, como procesos de formación intencional de la cultura de los seres humanos.

Las investigaciones en torno a la ciencia son múltiples y disímiles, las cuales se han caracterizado por diversas posturas en la determinación de su esencia, a la hora de connotar su definición y establecer un acercamiento a su propia construcción teórica; desde este ángulo se han aportados criterios de valor por importantes estudiosos de la ciencia, tales como J. Bernal (2007), B. Kedrov (1976), I. Andreiev (1978, 1979), M. Bunge, (1968), J. Habermas (1968,1984), J. Núñez, Jover (1985 – 1990), D.J.S Price (1973), entre otros. Aunque se encuentran diversos caminos que se contraponen entre la postura externalista e internalista, lo cierto es que el estudio de la ciencia ha de discurrir por la interpretación holística, como fenómeno social complejo, que es parte de la cultura de la humanidad, lo cual quiere decir que todo intento de ser unilateral o lineal en su interpretación conduce a errores epistemológicos en su comprensión. De ahí que una visión de la ciencia debe caracterizarse en la condición de proceso, actividad, conocimiento, institución y cuanto aspecto material y espiritual le sea intrínseco, ante todo al considerar su existencia ontológica como vía de transformación epistemológica que propicia el progreso y desarrollo del conocimiento científico en los seres humanos.

En tal sentido se connota que la ciencia es resultado de la actividad práctico material y espiritual de los seres humanos, resume el conocimiento científico de estos sobre el mundo que les rodea y surge en la actividad transformadora y creadora humana, en el seno de la sociedad.

Se expresa y manifiesta como sistema de conocimientos, métodos y lógicas, así como la actividad humana específica caracterizada por la transformación y creación sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, es aquella dimensión de la cultura que registra y conjuga las universidades, instituciones científica, comunidades científicas que van en la búsqueda de la solución de los problemas que enfrenta el ser humano en su relación con su medio, a partir de los principios, categorías, leyes y teorías que son el objeto fundamental de toda ciencia, a la vez que permiten comprender, explicar, observar e interpretar de forma lógica y estructurada un fenómeno o proceso específico, que es expresado y transformado en el objeto de la investigación.

Las ciencias se configuran sobre la base de las relaciones de significación y su objeto lo constituyen los procesos de construcción del conocimiento científico, que de modo consciente se desarrollan en la sociedad a través de las relaciones de carácter social entre los sujetos implicados, y en los cuales se preserva, desarrolla, difunde y crea la cultura de la humanidad, con lo que se propicia la solución a las necesidades de la propia sociedad y se generan nuevas necesidades.

La ciencia, a su vez, es un factor destacado de influencia sociocultural, como en el caso de los cambios tecnológicos en la actualidad, y se encuentra condicionada por las demandas del desarrollo histórico, económico y cultural de la sociedad en que se desarrolla, basada en la actividad histórico - social de la humanidad. (H. Fuentes, E. Matos, J. Montoya, 2007 a)

Por otra parte la investigación científica es también un proceso social, que implica reconocerla como realidad, caracterizada por una diversidad de características, rasgos y expresiones dinámicas de su totalidad como proceso, que se integran en torno a los sentidos que las mismas van adquiriendo para los sujetos que desarrollan la propia investigación, razón por la cual puede ser considerada como una construcción individual y social.

No reconocer el carácter social de la investigación científica atomiza y desvincula el proceso de su naturaleza humana, que por demás le da sentido, donde se manifiesta su esencia dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo. La no consideración de la esencia humana en el proceso de investigación científica es la causa de la excesiva especialización que produce, como señala M. Martínez (1997:13), citando a Ortega y Gasset “genios tontos que saben absolutamente todo acerca de la química de las enzimas, pero que, debido a esa formación, hace mucho tiempo han dejado de funcionar adecuadamente como personas”. Se trata del investigador neutro y frío, calculador, que todo lo centra en la objetividad, sin reconocer el complejo mundo de influencias sociales y humanísticas, pretenden considerar patrones absolutos que se alejan de la realidad y en ello de la condición humana.

La ciencia necesita una postura epistemológica y metodológica, capaz de permitir incorporar la cultura de la humanidad, sin que ello se convierta en un compuesto ecléctico, sin principios, orientación ni sentido. El método científico rígido, predeterminado, con una aureola de objetividad por encima del propio objeto, impide la autocrítica y elimina toda posibilidad de refutación, convirtiéndose así en meras técnicas aplicadas sin una conciencia de lo realizado. Ello ocurre cuando el proceso de investigación científica como objeto social de las ciencias se sustituye por los procedimientos metodológicos o aún peor, por la matematización del proceso, pues sin que

se niegue el papel de la matemática como instrumento alternativo del proceso de investigación científica y no puede ser considerado como el objeto en sí mismo, lo que limita toda reflexión epistemológica, toda crítica de los supuestos aceptados y toda sugerencia de alternativas metodológicas.

En el estudio de la objetividad del conocimiento científico, citado por autores como Z. Rodríguez (1941-1985), permite establecer qué se entiende por objetividad del conocimiento científico, cuál es la relación entre lo teórico y lo metodológico y cómo es la relación entre el sujeto y la sociedad en el contexto de la investigación, se requiere partir de la determinación dialéctica de lo ontológico, lo epistemológico y lo lógico, todo lo cual permite determinar y presentar un punto de vista no homogéneo en las distintas formas particulares de enfrentar la construcción del conocimiento científico.

En aras de considerar una rigurosa interpretación, en esta dirección, se requiere de establecer la dialéctica entre lo ontológico, lo epistemológico y lo lógico como principio de valoración que revele la realidad objetiva–subjetiva de este fenómeno.

La consideración de lo ontológico está en la existencia objetiva-subjetiva del proceso de construcción del conocimiento como proceso consciente, dado este último en la dialéctica entre la conciencia social e individual, lo que permite reconocer sus potencialidades en la formación de seres humanos, capaces de enfrentar los retos cognoscitivos de la contemporaneidad, en su devenir histórico, a partir de reconocer la existencia de los objetos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

Desde el punto de vista epistemológico es el reconocimiento, por parte de los sujetos, de determinadas categorías relacionadas para desarrollar la modelación de los objetos investigados, como una alternativa epistemológica,

lo cual implica una estructura del conocimiento científico y a la vez, vislumbra el derrotero a seguir en el proceso de construcción del conocimiento científico, sustentado en revelar el sistema de categorías, relaciones, regularidades, principios y leyes, que expresan en la teoría el movimiento objeto real.

Los objetos y procesos se modelan por los sujetos, y a la vez se hacen conscientes en estos, expresan su carácter objetivo–subjetivo, a partir de reconocer la naturaleza de los mismos y se estructuran en diversas formas en el curso de su desarrollo. Las acciones de los sujetos implicados en el proceso de investigación científica han de reconocer el soporte esencial que se configura en las relaciones de significación de los mismos y de ellas emergen como trascendencia, los sentidos para los propios sujetos en los procesos y su construcción.

El proceso de investigación científica se hace consciente en los sujetos, que constituyen la esencia del mismo y también porque estos son capaces de revelar un sistema de relaciones y nexos sobre la base de representaciones conscientes, las cuales determinan su papel en dicho proceso, expresado en la intencionalidad, conciencia y actitud que asumen consigo mismo y con los sujetos interactuantes, en su autorregulación, formación y desarrollo o en su participación en el proyecto social en el que están comprometidos.

También se hace consciente porque a través de sus métodos y estrategias, se configura el compromiso y la responsabilidad de los sujetos con el propio desarrollo y transformación individual y social, donde se propicia además que se tracen nuevas metas.

Los procesos de investigación en la consecución de un nuevo conocimiento científico, son aquellos desarrollados por los sujetos de forma auténtica, como

realidad concreta y sobre su experiencia social y personal, es decir, en su vida tal como es sentida y experimentada en un mundo de significados y sentidos.

Esta consideración orienta a las ciencias hacia la búsqueda de métodos y estrategias que promuevan la conciencia de los sujetos en su formación y desarrollo social, capaces de propiciar una transformación activa, constructiva y creadora de la cultura, y con ello, el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima interrelación con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social, lo cual propicia toda la diversidad de acciones y sentimientos humanos.

Se trata de un proceso que promueve el desarrollo cultural de los sujetos, que posibilita su participación responsable y creadora en todas las dimensiones de la vida y la sociedad, como sujetos comprometidos con el desarrollo permanente de su propio bienestar y con el de los demás y con ello se reconoce además el carácter holístico, complejo y dialéctico del proceso de construcción del conocimiento científico.

Es un proceso holístico, es decir, totalizador, multidireccional, donde se interrelacionan procesos de diversas direcciones, donde cada uno de sus eventos expresa a los que le han antecedido y se expresará en los que le sucederán, siendo por tanto cada uno de estos, expresión de las cualidades del todo, sin significar la existencia del todo por encima de los eventos.

Por otra parte la diversidad de aspectos, rasgos y cualidades del proceso hacen del mismo una compleja totalidad inseparable en su esencia, pero el carácter complejo se evidencia por las múltiples relaciones, nexos, movimientos y transformaciones suscitadas en su desarrollo y dan cuenta de

las cualidades del proceso como un todo, y en su integración determinan el comportamiento del mismo.

Se evidencia, por tanto, el carácter dialéctico del proceso, lo cual implica reconocer lo contradictorio de las relaciones que se producen en el mismo y constituyen la fuente del desarrollo, autodesarrollo y transformación.

En la Educación Superior los procesos de construcción del conocimiento científico, tienen lugar diversas contradicciones que deben ser asumidas por los sujetos implicados, de hecho su carácter objetivo se desarrolla en unidad dialéctica con un profundo sentido personal y subjetivo para los sujetos, lo cual no se puede separar de su valor social.

Constituyen procesos donde dialécticamente se relacionan, entre otros: lo individual y lo social; la gestión y el desarrollo, lo objetivo y lo subjetivo, lo cognitivo, lo axiológico y lo afectivo; la regulación externa y la autorregulación. Todas expresadas en innumerables formas no ajenas a la voluntad y acción de los individuos o grupos humanos, condicionando con ello, los avances y retrocesos del proceso; es comunicarse, es la intervención de los factores propios de la condición biológicaecológica-social-espiritual de los sujetos en el contexto histórico, social y cultural de los sujetos implicados, que los hacen singulares y diversos, en la dialéctica de su naturaleza holística y compleja.

Dichos procesos se amplían a las relaciones con otros sujetos, a los restantes procesos sociales, a nivel de la familia, de la comunidad, de la sociedad y a las condiciones materiales y espirituales en que éste se desarrolla en el ámbito de la cultura, lo que revela su carácter complejo.

La concepción dialéctica del proceso como una totalidad, frente a la cual se reconoce lo particular y lo singular de los hechos, como abstracciones en un tiempo y un espacio, determinan una lógica para construir una representación

de éste, basada en sus contradicciones, en la cual, lo más importante es partir de la relación dialéctica entre lo cuantitativo y lo cualitativo, de las tendencias de los procesos, de las interacciones de todos los aspectos de la totalidad que se construye y reconstruye en un proceso en constante desarrollo y autodesarrollo.

Desde el punto de vista lógico se requiere de un sistema de categorías relacionadas dialécticamente, y a la vez expresen niveles superiores en la interpretación y transformación de los procesos. Desde esta lógica expresada en la teoría, y en consecuencia con las consideraciones hechas anteriormente sobre los procesos, se identifican categorías que permiten configurar, en el pensamiento teórico, la estructura de relaciones capaz de dar cuenta de la naturaleza y dinámica de estos procesos, constituyéndose en una propuesta teórica sustentada científicamente desde la comprensión, explicación e interpretación de los procesos y por ende, de los problemas intrínsecos a estos.

Esta concepción holística y dialéctica emerge como cualidad esencial, desde el punto de vista teórico, por reconocer la existencia de la actividad humana en la base determinante de la relación del sujeto con el objeto en su contexto, es por ello que permite revelar cómo transcurre el proceso de construcción del conocimiento científico a través de configuraciones, dimensiones, eslabones y estructura de relaciones. Ello significa que la actividad humana en su carácter ontológico y universal tiene en la comunicación la esencia dinamizadora de las relaciones sociales cualitativas.

Ahora bien, asumir la actividad humana como base determinante en esta concepción significa reconocer la intencionalidad del sujeto con el objeto, lo cual da cuenta del carácter transformador, cognoscitivo, valorativo y

comunicativo del sujeto en su actividad. La actividad científica, esencialmente cognoscitiva en su dimensión teórica, se desarrolla en unidad dialéctica con lo empírico del conocimiento, en la relación entre la observación, la comprensión, la explicación y la interpretación. A partir de la relación de unidad contradictoria entre la comprensión y la explicación, que se sintetiza en la observación y la interpretación, son procesos, dialécticamente contradictorios entre sí lo cual conforman una totalidad en la construcción del conocimiento científico, donde lo empírico y lo teórico deviene en dos dimensiones de un proceso único.

1.2. El proceso de construcción del conocimiento científico

Desde el surgimiento de la denominada Ciencia Moderna, se ha considerado un único modelo de construcción del conocimiento científico que, desarrolló una sola noción de objetividad en el marco de la ciencia, la cual era equivalente al concepto de realidad, en tanto la objetividad se definía por la capacidad del método científico para descubrir la realidad de forma pura.

Tal comprensión se derivaba de la concepciones positivistas del siglo XIX, en las ciencias naturales que alcanzó un gran desarrollo con la modelación matemática de su objeto, ello permitió formas relativamente estandarizadas de construcción de conocimientos, con una determinada independencia de los investigadores como sujetos de dicho proceso, de tal forma, en las ciencias sociales y humanísticas, se requiere de un desarrollo actual en la ciencia que precise de diversas alternativas en la reconceptualización de los criterios de objetividad del conocimiento científico, entendida en la unidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo.

En este sentido, la objetividad no se alcanza al ocultar la subjetividad, o simplemente no considerándola, sino por el contrario, elevándola a un primer

plano para conocer su influencia, que no es siempre negativa como afirman los positivistas, sino por el contrario, positiva si somos capaces de encontrar esa dialéctica necesaria entre lo objetivo y lo subjetivo presente siempre en el conocimiento humano.

La relación entre el sujeto, como constructor del conocimiento teórico y práctico, y la expresión matematizada de esta, es relativamente independiente, en los momentos de interpretación y elaboración teórica, pues en la ciencia elaborada hay un conocimiento establecido y el modelo matemático, como una expresión de la interpretación de ese conocimiento, opera con independencia al ser expresión de la técnica o un simple algoritmo. Hoy, con los sistemas computarizados y los programas se impersonaliza mucho más, pero la interpretación, y con ello el nuevo conocimiento, sólo es posible por la subjetividad del investigador.

En las ciencias naturales y la tecnología, las matemáticas representan un instrumento esencial que mediatiza el vínculo del sujeto con las propiedades y regularidades del objeto, llegándose a reducir éste a un conjunto de fórmulas matemáticas, que expresan la esencia de este conocimiento científico, en un momento dado del desarrollo de la ciencia.

En las ciencias sociales realmente no existe un modelo matemático que permita la construcción de las regularidades del objeto, lo cual no invalida la objetividad y cientificidad de estas ciencias, lo que por supuesto, no se puede obtener a través de los mismos métodos y vías de las ciencias naturales. En las ciencias sociales hay que adoptar el principio de pluricausalidad, ya que se está en presencia de fenómenos complejos que generalmente no son el resultado de un solo factor, variable o condición; donde una valoración dialéctica del objeto permite un estudio más integral y sistémico del mismo.

La relación entre el sujeto y el objeto en la construcción del conocimiento en ciencias sociales y humanísticas es muy cercana, no existiendo independencia relativa entre los conocimientos anteriores y los actuales, pues unos y otros se integran en el proceso de construcción teórica y práctica, cuyos resultados elevarán esta construcción a estadios superiores de su comprensión y explicación.

Las leyes y regularidades de las ciencias sociales, operan a través de un sujeto activo, cuya acción modifica de forma intencional hasta las propias leyes. Aún cuando el objeto de las ciencias naturales también es histórico y está inserto en múltiples sistemas de relaciones dinámicas en la realidad, la intencionalidad socio individual no está determinada sólo por el comportamiento histórico del objeto, lo cual es una característica distintiva de este proceso investigativo.

Por tanto, la interpretación es el sustento de la construcción del conocimiento científico en las ciencias sociales, en una dialéctica entre la abstracción y la generalización como procedimientos lógicos en que se sustenta la construcción del conocimiento científico y donde subyace la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, como condición para la objetividad del conocimiento. En las ciencias naturales el modelo matemático permite, bajo ciertas condiciones, abstracciones que limitan más lo subjetivo en la comprensión y explicación del objeto. En las ciencias sociales esta objetividad es condición para la propia construcción del conocimiento en la dinámica de su desarrollo.

La construcción teórica y práctica en las ciencias naturales está apoyada por complejos sistemas matematizados, que en calidad de soportes, permiten esta elaboración, sin embargo, esa elaboración en las ciencias sociales y

humanísticas es concomitante a todo el proceso interpretativo, el cual adquiere niveles superiores de esencialidad teórica y práctica.

En síntesis, la construcción del conocimiento científico es un proceso objetivo - subjetivo, y representa a su vez, el objeto que se comprende, se explica e interpreta a través de formas subjetivas, susceptibles de penetrar en su esenia, lógica y estructura.

El resultado fundamental del proceso de investigación científica es el descubrimiento de la esencia de dichos procesos, expresados en regularidades, relaciones y leyes que enriquecen el sistema de conocimientos de la humanidad y sobre cuya base es posible transformar cualitativamente la propia realidad. Las que se pueden desarrollar desde la diversidad de los paradigmas de la ciencia. Un amplio tratamiento de la diversidad de paradigmas de la ciencia puede ser estudiado en (H. Fuentes, et, al; 2007).

Contradicciones de carácter filosófico del proceso del construcción del conocimiento científico

En el proceso de investigación científica tienen lugar múltiples contradicciones, como son: entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo teórico y lo empírico, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre otras. Pero todas ellas, tienen como esencia, la contradicción entre los procesos de preservación, desarrollo, difusión y creación de la cultura; contradicción que dinamiza el proceso de investigación científica: preservar la cultura es mantener lo más valioso del orden de cosas, y ésta se contrapone al desarrollo, al cambio, a la trasformación; el cambio rompe, en cierta medida, con el orden de cosas establecido. Ambos contrarios dialécticos se dan en unidad, en tanto, no hay desarrollo sin preservación, sin desarrollo. Pero tanto la preservación como el desarrollo, son sólo posibles a través de la difusión y creación de la cultura,

esto lleva a la afirmación, de que la difusión de la cultura y su creación, constituyen los procesos más dinámicos y síntesis de la relación dialéctica entre el desarrollo y la preservación de la cultura. Conforme a la naturaleza dialéctica del proceso de investigación, ninguno de estos procesos puede ser comprendido aisladamente, en cada uno de estos existen rasgos de los restantes.

Contradicción entre lo objetivo y lo subjetivo. La investigación es un proceso objetivo-subjetivo ya que, por un lado, se apoya en teorías, procedimientos e instrumentos desarrollados por la práctica científica (aspectos objetivos), y por el otro lado, en la investigación se manifiesta el aspecto interpretativo, esencialmente subjetivo, como un proceso humano, e intrínsecamente condicionado por sus intereses sociales, su formación cultural, sus representaciones acerca del mundo y la sociedad, prejuicios, valores, y expectativas que se configuran tanto en el propio proceso de investigación, que constituyen premisas de éste.

Contradicción entre cantidad y calidad. Un objeto, proceso o fenómeno de la naturaleza, la sociedad o el pensamiento se identifica, se precisa, se diferencia de otro por sus cualidades, esto es, por el conjunto de propiedades, atributos, rasgos que lo particularizan. Esos objetos y fenómenos poseen también una determinación cuantitativa, que puede ser su magnitud, su extensión, el ritmo en que transcurren los procesos, grado de desarrollo, intensidad de las propiedades. Entre lo cualitativo y lo cuantitativo se desarrolla una unidad dialéctica que permite una visión totalizadora de ese objeto, lo cuantitativo no tiene significado si no es en la cualidad, pero a su vez la cualidad se expresa y transforma en lo cuantitativo.

En el proceso de investigación científica, si bien lo cualitativo y lo cuantitativo se manifiesta en su unidad, la investigación cualitativa o cuantitativa tiene prevalencia según el objeto y el proceso a través del cual se desarrolla la investigación, así una investigación se puede desarrollar por medio de procesos cualitativos o cuantitativos, lo cual depende de los presupuestos epistemológicos y la cultura del sujeto.

El carácter de cualitativo o de cuantitativo de un proceso de investigación científica no queda determinado por su carácter empírico o teórico, sino por el nivel de interpretación y de aplicación de los métodos de investigación, así una investigación es cualitativa aunque parta de datos concretos cuantificados, pero de los cuales se deriva una interpretación cualitativa. Por el contrario, a partir de datos cualitativos como opiniones y criterios, se puede quedar la investigación en su procesamiento cuantitativo, por lo que quedarse solamente en un estudio cuantitativo limita el carácter científico de la investigación.

En las ciencias sociales la mayor relevancia la adquiere la investigación cualitativa, donde la construcción del conocimiento se desarrolla en una unidad indisoluble entre lo empírico y lo teórico.

Contradicción entre lo empírico y lo teórico. Lo teórico y lo empírico representan dos momentos del conocimiento humano indisolublemente ligados entre sí. Sin embargo, a pesar de su estrecho nexo, estos dos momentos del conocimiento no guardan una relación directa, inmediata, ni lineal entre sí. Hay momentos en que una teoría crece bruscamente a través de su momento teórico, y otros en que el momento empírico es un dinamizador esencial de esta construcción, lo cual impone acelerados y bruscos cambios a la construcción teórica. No obstante, ambos momentos

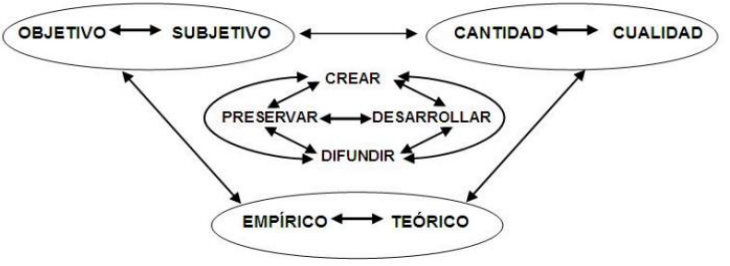
están permanentemente interrelacionados en el desarrollo de una teoría y no representan entidades cerradas en sí mismas que interactúan como procesos diferentes.

Lo empírico siempre tiene un sentido teórico, mientras que lo teórico siempre contiene lo empírico de una u otra forma, aunque no como criterio último de la verdad. Ambos, lo empírico y lo teórico son momentos indisolubles del conocimiento científico cuya independencia es sólo relativa.

En la síntesis de estas tres contradicciones dialécticas se desarrolla el proceso de investigación científica, que a su vez tiene como contradicción esencial la que se expresa entre la preservación, el desarrollo, la difusión y la creación de la cultura. Figura 1.2.1.

Valorado desde un punto de vista dialéctico; cantidad y cualidad, objetividad y subjetividad, teoría y práctica, constituyen pares de categorías filosóficas que reflejan importantes aspectos de la realidad objetiva dadas en unidad, y pueden llegar a la conclusión de que si se tiene en consideración la contradicción dialéctica entre la preservación y el desarrollo, dado en este último, como el nuevo orden que trasciende a lo ya establecido, negándolo, entonces se condiciona un conocimiento capaz de preservarse sólo en su desarrollo.

Figura 1.2.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

Por otra parte, para la preservación del conocimiento se debe tener en cuenta la imprescindibilidad de su desarrollo, pues si éste se mantiene estático e inmutable en el tiempo, tiende a desaparecer y, además, es imposible desarrollarlo y enriquecerlo si no es a partir de la preservación de la existente como base para la construcción futura.

En la relación preservación, desarrollo, difusión y creación, tanto la preservación como el desarrollo, son sólo posibles a través de su difusión y creación, todo lo cual permite afirmar que es precisamente la difusión y creación del conocimiento los procesos más dinámicos y sintéticos de los dos primeros. En cada etapa histórica del desarrollo de la ciencia ha existido una correlación y predominio de una u otra dimensión del conocimiento, lo que ha permito referirse a las etapas empíricas y teóricas del proceso de desarrollo del conocimiento. La relevancia de la ciencia y su misión social se logra gracias a la posibilidad de un conocimiento teórico capaz de penetrar cada vez con mayor profundidad en el conocimiento de la realidad, lo que se expresa a través del proceso de investigación científica, cuando se revelan los nexos esenciales y necesarios en la transformación y desarrollo de los objetos y procesos de la naturaleza, el pensamiento y la sociedad, al conceptuar, categorizar y encontrar relaciones, principios, leyes, teorías, las cuales se configuran en sistemas teóricos que permiten comprender, explicar e interpretar la realidad de un modo más esencial y profundo.

El desarrollo del conocimiento científico, a través de la investigación teórica, consiste en construir el aparato categorial, el sentido y el contenido de las abstracciones científicas, al revelar las leyes y regularidades a través de las cuales se modela y con ello se construye un nuevo conocimiento cada vez más esencial. En ese proceso de modelación se aplican los métodos científicos particulares, de acuerdo con la lógica propia de los métodos

científicos generales y en correspondencia con los sustentos de los métodos filosóficos asumidos.

La ciencia se desarrolla también en la dimensión empírica, en el que se obtiene información de la realidad mediante la realización de observaciones y experimentos. No significa que lo empírico se vincula al desarrollo teórico de manera espontánea o determinista, se trata que en el desarrollo y construcción de la teoría se toma en cuenta la información acumulada empíricamente, pero al mismo tiempo desarrolla sobre ella las relaciones de carácter esencial que no emergen directamente de los datos empíricos. A través de la investigación empírica se puede valorar y validar de forma concreta los modelos teóricos.

Lo anterior significa que lo empírico y lo teórico han de darse en unidad dialéctica en el desarrollo del proceso de investigación, por tanto constituyen lo empírico y lo teórico momentos de un proceso único.

El conocimiento empírico expresa los aspectos externos del objeto, lo fenoménico, donde la categoría de mayor relevancia en esta dimensión del conocimiento es el hecho científico, por otra parte, en la configuración abstracta que se alcanza en lo teórico, que expresa un conocimiento del objeto cualitativamente superior, cuyas categorías, leyes y principios revelan de un modo más esencial la naturaleza de ese objeto y expresan que entre lo empírico y lo teórico, hay una relación dialéctica de esencia y fenómeno. El tránsito del fenómeno a la esencia como ley de construcción del conocimiento encuentra su explicación en la relación dialéctica entre lo empírico y lo teórico en el conocimiento científico, lo que no significa que lo empírico o lo teórico tengan más relevancia uno que el otro, tan sólo constituyen dimensiones de un mismo proceso.

En relación con lo anterior debe interpretarse también la ley del ascenso del conocimiento de lo abstracto a lo concreto. Lo abstracto y lo concreto representan características del objeto de la realidad como momentos o etapas de su conocimiento, porque el reconocimiento del carácter concreto de los objetos significa que ellos existen como unidad de diferentes propiedades, aspectos y relaciones. A su vez cada una de estas propiedades, aspectos y relaciones representa un lado relativamente independiente con respecto a las restantes partes, propiedades y aspectos del objeto, o sea, cada de una de estas partes, propiedades, aspectos representa una expresión abstracta del objeto de investigación transformado en el propio proceso de investigación, entendido éste como una totalidad concreta pensada.

Uno de los propósito de la ciencia es comprender, explicar e interpretar el objeto estudiado en toda su diversidad epistemológica y metodológica, para esta intención es necesario desarrollar un proceso muy complejo del pensamiento humano, donde inicialmente se caractericen rasgos y aspectos de este objeto, se revelen los nexos entre estos, de modo que se llegue a una representación teórica capaz de expresar ese objeto en su totalidad y a la vez complejidad. Para lo cual el movimiento del pensamiento debe seguir los siguientes momentos:

En el estudio de un objeto concreto de la realidad, donde se aprecia su diversidad y totalidad sin poder revelar los vínculos esenciales y no esenciales, de modo que no se capta una estructura que expresa la esencia del objeto de la realidad, lo que se identifica con lo concreto sensible.

Mediante un procedimiento de abstracción el sujeto fija su atención en determinados relaciones entre rasgos y aspectos del objeto, delimitando los

que son esenciales y necesarios de los que no lo son, constituye lo abstracto que no significa alejarse del objeto, sino que se trata de un estadio más profundo en el tránsito hacia su expresión teórica, dada en lo concreto pensado.

Sobre la base de revelar los nexos y propiedades fundamentales del objeto, el sujeto elabora modelos teóricos, en los cuales no sólo se reproduce el objeto en toda su diversidad, sino que también esa diversidad es interpretada para revelar la jerarquía de estas relaciones. Esto constituye lo concreto pensado, donde el conocimiento retorna a lo concreto, pero en estadio más profundo y esencial.

La dimensión empírica del conocimiento está vinculada con la formulación de abstracciones, con el ascenso de lo concreto a lo abstracto y la dimensión teórica se transita de lo abstracto a lo concreto pensado. Este es el camino del pensamiento teórico: el ascenso de lo concreto sensible a lo abstracto y de este a lo concreto pensado, que representa a su vez un movimiento de las manifestaciones fenoménicas a las determinaciones esenciales.

En esta relación de lo teórico y lo empírico, este último no puede verse como momento final de verificación, ni como fuente absoluta de la construcción del conocimiento teórico, pues el momento empírico está inseparablemente unido a la teoría. Más que de verificación, se puede decir que lo empírico corrobora la capacidad de la teoría por mantener su desarrollo y la estimula, en la cual se construye el nuevo conocimiento sobre la realidad y se abren nuevos espacios a la ciencia.

Las comprobaciones que se logran con lo empírico no siempre representan un criterio de validez histórica, sobre la base de su utilidad para el avance del conocimiento en un campo concreto de la cultura. Las comprobaciones que

se realizan desde lo empírico constituyen soportes generales para el desarrollo integral de la teoría.

En resumen, el proceso de investigación se desarrolla a través de diversas contradicciones dialécticas, como cantidad y cualidad, objetividad y subjetividad, teoría y práctica, los cuales constituyen pares de categorías filosóficas que reflejan importantes aspectos de la realidad que se dan en unidad, para satisfacer la contradicción entre el desarrollo, preservación, difusión y creación de la cultura. Desde esta posición científica entonces, han de ser vistas estas contradicciones en su unidad dialéctica y en su desarrollo para comprender, explicar e interpretar el proceso de construcción del conocimiento científico.

1.3. La Educación Superior en la relación de las ciencias de la educación

El proceso de formación de los profesionales en la Educación Superior está intencionalmente orientado a egresar ciudadanos para la sociedad del Siglo XXI, apropiados de una cultura universal, pero desde y con la identidad y autenticidad de su contexto y país, lo que significa: sujetos altamente comprometidos con la historia y las tradiciones de su entorno, profundamente reflexivos, esencialmente humanos en sus convicciones y comportamientos sociales, con capacidad transformadora, indagativa y argumentativa, potencialmente preparados para asumir los desempeños laborales y profesionales en el campo de su profesión; con las posibilidades para insertarse en el vertiginoso avance de la ciencia, la tecnología, el arte y dispuestos a crecer tanto en el orden de la preparación técnica y profesional como social y espiritual. Lo que se resume en profesionales capaces, comprometidos, flexibles y trascendentes.

El estudio y desarrollo de la formación en la Educación Superior ha de reconocer el carácter de proceso social complejo, cultural y esencialmente humano que conlleva la necesidad de nuevas concepciones científica que revelen precisamente el sentido de lo humano, ya que múltiples mirada científica establecida hasta el momento, no siempre aportan interpretaciones con la riqueza y sensibilidad suficiente. Las ciencias que estudian la Educación Superior a las consideraciones desde diferentes aristas, que si bien están presentes en los procesos formativos, no dan cuenta en la totalidad, complejidad y diversidad de los sujetos, así como de los ámbitos en que desarrolla su formación.

Se requiere por tanto dilucidar en la diversidad de ciencias sus consideraciones y fronteras epistemológicas, a la vez que reconozcan la totalidad del ser humano y su formación. Ello ha de ser consecuente con los postulados y presupuestos teóricos esenciales que consideren la relación dialéctica entre en carácter holístico y a la vez complejo, de la formación de los profesionales que exprese en el comportamiento profesional y social sus potencialidades culturales y humanas en su desempeño y autodesarrollo en contextos.

La consideración de lo humano requiere concepciones epistemológica que propicien la construcción de una teoría pedagógica cultural y humana, que tenga también en cuenta una antropología socio - cultural que dignifique a los seres humanos en la contemporaneidad, como esencia de su autoformación y ello en correspondencia con la época histórica, cultural y social, tal consideración constituye una necesidad objetivo-subjetiva ya que se requieren cambiar los modelos y paradigmas en la Educación Superior, pero ellos se han de corresponder a las realidades sociales y el contexto de

formación, he ahí el reto para una Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior.

Tales consideraciones han llevado a la especificidad de la Educación Superior y la formación de los profesionales en lo contextual y lo universal, lo cual requiere de una profundización epistemológica y praxiológica en el estudio de la Pedagogía de la Educación Superior y en su carácter de ciencia, esto es necesario desde el perenne desarrollo de la sociedad y el surgimientos de necesidades científicas y tecnológicas, pero igualmente significativas las necesidades axiológicas, de ahí la urgencia de un pensamiento científico que contribuya en la actualidad a dar soluciones emergentes a la comprensión, explicación e interpretación de lo que acontece en la formación de profesionales en las universidades a nivel mundial.

Existen diversos criterios y presupuestos epistemológicos sobre el carácter científico de la Pedagogía en sentido general y en particular de la Pedagogía de la Educación Superior, donde desde diversas posturas teóricas, se han abierto líneas de comprensión e interpretación de los problemas fundamentales de dicha ciencia y a la vez de estudiar la formación de los profesionales para elevar la calidad de la Educación Superior, lo que no siempre ha tenido en cuenta el desarrollo humano como totalidad en su contexto histórico social y cultural.

Por otra parte en necesario establecer las fronteras epistemológicas y metodológicas entre las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica, lo que conlleva a consideraciones que argumenten la especificidad de la Pedagogía y la Didáctica en la realidad y características de la universidad, determinando cuál es el espacio cultural de la llamada Pedagogía Universitaria o Pedagogía de la Educación Superior.

El proceso de formación en la Educación Superior, consecuente con la necesidad de formar profesionales capaces de brindar respuestas a las exigencias de las sociedades contemporánea, ha de propiciar una formación profesionalizante e investigativa de avanzada que permita la construcción y aplicación del conocimiento científico en la solución de los problemas fundamentales que se presentan en su campo profesional, de manera activa, independiente y creadora, a la vez que desarrollar una gestión socio-cultural, lo cual tiene profundas implicaciones en la relación entre la universidad y la sociedad.

Ello reafirma el lugar de la Pedagogía de la Educación Superior como una disciplina científica indispensable en la contemporaneidad y en consecuencia se requiere su delimitación epistemológica y metodológica, con una identidad y autenticidad, que no significa negar a la necesaria diversidad de concepciones teóricas y prácticas en la formación profesionalizante y continua, el desarrollo de la investigación científica de avanzada y la gestión socio-cultural en las universidades.

El carácter profesionalizante de la Educación Superior constituye la especificidad que caracteriza la formación para un desempeño profesional particular en contextos diversos desde una actividad específica y a la vez universal que determina los niveles de acercamiento de los futuros egresados a su actividad social y económica, en calidad de proceso de autotransformación y autoformación constante, en niveles superiores y en desarrollo, que han de estar en correspondencia con el avance y transformación del desarrollo social humano. La profesionalización se erige en categoría fundamental en la Pedagogía de la Educación Superior en tanto es capaz de expresar el objetivo a lograr en los egresados.

Por otra parte el carácter de investigación de avanzada constituye la especificidad del proceso que permite la construcción del conocimiento científico por los sujetos a través de la indagación, argumentación, innovación y creación. La investigación de avanzada rebasa los niveles descriptivos de la realidad y pasar a una reconstrucción de ésta, sobre la base de un nuevo estilo de pensamiento científico que debe corresponde con el desarrollo científico técnico a nivel universal en su época y el del contexto específico de su ejercicio profesional.

De lo anterior se revela la relación dialéctica entre la profesionalización y la investigación de avanzada en el proceso de formación en la Educación Superior, como dos de los aspectos esenciales que tipifican la praxis pedagógica, lo que implica cambios profundos en las concepciones, con propuestas más humanas y coherentes con el ritmo de las transformaciones sociales y culturales, donde ha de estar el tránsito del protagonismo del profesor al de todos los actores, profesores y estudiantes; del discurso tradicional y esquemático a la acción transformadora en contextos; de la uniformidad a la diferenciación personal.

Lo cual permite definir de modo general la formación de los profesionales en la Educación Superior; como un proceso social intencional, que se debe desarrollar a través de la construcción de significados y sentidos entre los sujetos implicados, en el tiempo y el espacio, en una construcción dialéctica y coherente, orientada hacia una formación profesionalizante, desde la investigación de avanzada y la gestión socio-cultural.

Pero las consideraciones anteriores implican transformaciones en las estructuras esenciales de las ciencias, encontrar en ellas las nuevas relaciones en los objetos investigados, que propicien las nuevas

concepciones teóricas y prácticas, desde conceptualizaciones ontológicas, epistemológicas, lógicas y metodológicas propias, lo que le reafirmaría el carácter de disciplinas científicas independientes y trascendentes, a la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, consideraciones que serán tratadas en los capítulos tercero y cuarto de este texto.

No obstante, se requiere precisar que la formación cultural de los seres humanos, desde el punto de vista ontológico, lleva a identificarla como un proceso objetivosubjetivo de carácter consciente, condicionado por la naturaleza espiritual y social de los estos, su capacidad transformadora desarrollada en la actividad humana y que delimita la diferencia esencial con otros seres vivos.

La formación no puede ser interpretada desde posiciones unilaterales, y mucho menos con una absolutización de los postulados de una ciencia, como ha ocurrido en el caso de la Psicología o en el pensamiento analítico y cuantitativo, que ha distorsionado la Pedagogía, al pretender cuantificar conocimientos, medir habilidades y valores. Sin embargo se trata de valorar los comportamientos en el seno de la sociedad, a la vez reconocer que no son estos comportamientos independiente de la misma sociedad, pues estos son valorados según la sociedad y la cultura, de acuerdo con las normas éticas en ese contexto, todo lo cual está condicionado histórica, cultural y socialmente.

Se trata de establecer una dinámica interpretativa de la actividad humana, pero no como un comportamiento unilateral visto desde la Psicología u otra ciencia en particular, sino como visión totalizadora y transdisciplinar que considere la totalidad del proceso de formación de profesionales desde un enfoque humano y cultural, que revele una perspectiva holística, compleja y

dialéctica, como un estilo de pensamiento científico propio, acorde a la esencia de la Educación Superior.

El proceso de formación en la Educación Superior no admite una consideración elemental, pues en él se revelan las contradicciones que permiten dinamizar el proceso en las que la consideración del ser humano emerge como un sustento antropológico de una Pedagogía de la Educación Superior humana y cultural, necesaria en las universidades en y para el Siglo XXI.

Sistemas de relaciones de las Ciencias de la Educación

Una vez delimitado el campo de la Educación Superior se necesario delimitar su relación en el contexto cultural de las "Ciencia de la Educación" que constituyen una diversidad de ciencias que se ocupan de la formación y la actividad educativa, que se configura como la categoría con cual se designa el desarrollo permanente de la sociedad humana, como esencia de su sostenibilidad y sustentabilidad, ya que consiguientemente es la actividad educativa está llamada a potenciar las cualidades y naturaleza humana que trascienden a su ser biológico y ecológico, a toda una amplitud de los hombres y mujeres como seres sociales e individuales. En tal sentido la actividad educativa se erige en un proceso para construir un discurso donde se sistematiza, desde la posibilidad y la realidad, de la formación humana como segundo nacimiento del ser humano, por ello tiene un carácter totalizador que enmarca todos y cada uno de los aspectos esenciales que contribuyen de manera directa o indirecta a la educabilidad de lo humano universal.

Para ello es necesario dilucidar, desde esta teoría, que la actividad educativa constituye el movimiento y transformación, determinado por el dinamismo de

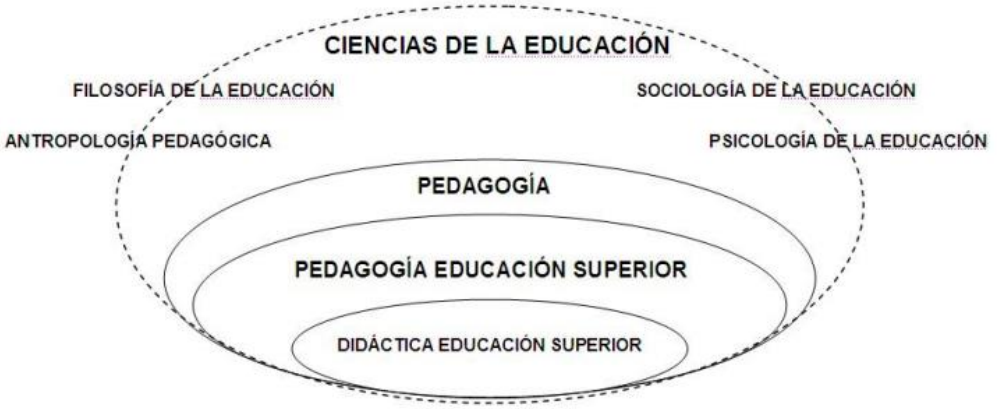
las relaciones entre los sujetos, encaminado a formar a los seres humanos como entes sociales, a partir de que puedan apropiarse de la cultura indispensable, que corresponde a un tiempo histórico social determinado, y donde se configuran nuevos significados y sentidos que propicien el desarrollo de la condición humana de los sujetos en la transformación de su realidad. De ahí que la actividad educativa se encamina a transformar y potenciar los diversos aspectos de la formación de los seres humanos; este último no puede reducirse ni al ser individual y ni al ser social y es que este tipo de actividad es orientada hacia el propio desarrollo humano, hacia su propio "yo" en el logro de una autoconciencia y una autotransformación.

La actividad educativa se desarrolla en unidad dialéctica con la actividad cultural, en tanto que la cultura se transforma y desarrolla en la educación y la educación se sustenta en la cultura para su desarrollo, lo que es mediado en la formación, siendo la formación de los seres humanos síntesis de la relación dialéctica entre la actividad cultural y la educativa. Pero ello es un proceso de autodesarrollo y formación humana si ello se desarrolla en unidad dialéctico al desarrollo humano, lo que le confiere sustentabilidad, aspecto que será profundizado en el capítulo séptimo de este texto.

Visto desde esta perspectiva teórica se reconoce que la actividad educativa puede ser en cualquier ámbito o nivel de la sociedad y tendrá interpretaciones diversas dependiendo de la ciencia, a partir de la cual será estudiada, por lo que la actividad educativa puede ser comprendida desde la Pedagogía, la Psicología Educativa, la Sociología Educativa, la Filosofía, la Antropología, la Estética, la Cibernética, entre otros campos del conocimiento científico, con sistemas categoriales, principios y leyes diferentes que son capaces de explicar aspectos diversos y específicos del proceso de formación de los seres humanos y en particular de los profesionales.

El sistema de relaciones existente entre las Ciencias de la Educación lleva a precisar y determinar los objetos de las mismas desde un reconocimiento de la diversidad epistemológica, la existencia de enfoques diversos, de acuerdo la relación entre la actividad fundamental y la cualidad emergente en cada proceso. De tal forma que las Ciencias de la Educación constituyen un sistema de ciencias y disciplinas científicas con sistemas categoriales y relacionales de carácter teórico-metodológico, que se estructura y sustenta la interpretación del proceso educativo como un todo, en el que se desarrolla la actividad educativa en el proceso y donde emerge como cualidad lo educativo. Figura 1.3.1.

Figura 1.3.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

En la actualidad los conceptos de Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica, no siempre quedan suficiente delimitados en el sistema de relaciones de las ciencias de la educación, cual es su objeto y objetivos, es decir, no hay una clara precisión de sus fronteras epistemológicas, por lo que es indispensable trazar líneas de demarcación que faciliten el movimiento e integración de estas ciencias, con una visión transdisciplinar que considere la

totalidad del proceso de formación de los profesionales desde una perspectiva humana y cultural, responda a las consideraciones objetivas-subjetivas de la Educación Superior y permita delimitar el objeto específico de estas ciencias.

En consecuencia, es una necesidad sistematizar un sistema de relaciones objetivo-subjetivas, necesarias y estables que posibiliten establecer la unidad y la diferencia, a la vez que la identidad que emerge como cualidad esencial en las ciencias que estudian la educación.

Las posiciones que se han asumido hasta hoy en muchos casos, con el criterio de ser consideradas sólo como conocimiento de carácter científico, constituyen una posición epistemológica dogmática y en ocasiones no exentas de escepticismo, sin embargo es necesario establecer una alternativa científica que permita configurar en su totalidad la estructura de relaciones entre las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica para lograr la respuesta formativa trascendente a la sociedad actual.

Ante todo, las Ciencias de la Educación pueden ser diversas y múltiples (Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Estética de la Educación, entre otras) que estudian los procesos educativos y formativos, pero en cada ciencia se delimita su objeto, desde esta consideración y en consecuencia con la Concepción Científica que se desarrollará en el capítulo segundo, la Pedagogía precisa dentro de la formación de los profesionales como objeto específico la formación intencional y sistematizada de la capacidad transformadora humana, que en la Educación Superior deviene en la especificidad del carácter profesionalizante, de investigación de avanzada sustentado en el desarrollo

del pensamiento científico, así como en la relación dialéctica entre la contextualización y la universalización de la cultura.

La Pedagogía de la Educación Superior como disciplina científica, inscripta dentro de la Pedagogía, se ocupa, por tanto, de la formación de capacidad transformadora humana profesionalizante y por tanto debe potenciar su rol, e incrementar su influencia en la formación de los profesionales en el presente siglo, desde su especificidad y diversidad epistemológica. Por lo cual, reconocer el carácter científico de la Pedagogía de la Educación Superior propicia incrementar las potencialidades del proceso formativo, sus tareas, métodos de investigación y aparato categorial.

El hecho de ser una disciplina científica que desarrolle su aparato teórico-conceptual y metodológico con un sentido más específico y determinado, permite la construcción coherente de un discurso pedagógico en las universidades, que se orienta su estudio específico al proceso de la formación de la capacidad transformadora humana profesionalizante.

Desde este sistema de relaciones se hace imprescindible tener en cuenta el vínculo entre la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, ya que en su relación se propiciar el proceso formativo en las universidades, y en las cuales existe una relación en que la primera irrumpe como disciplina de la Pedagogía que establece los fundamentos epistemológicos y metodológicos generales para la formación de las capacidades transformadoras humana, lo cual implica lo axiológico de los profesionales universitarios, y la Didáctica de la Educación Superior como disciplina científica de carácter más específico que desarrolla los aportes de carácter teórico y práctico en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en su proceder, lo que no significa que esta se reduzca a métodos y técnicas, pero que en última instancia, sus

fundamentos epistemológicos más generales y esenciales están en la Pedagogía la Educación Superior.

De hecho, la Pedagogía requiere de la Didáctica en su desarrollo y vínculo con la realidad del proceso formativo, es decir para desarrollar dialéctica entre la observación y la interpretación del desarrollo de la capacidad transformadora humana y la relación de la compresión y la explicación de su movimiento y dinámica formativa, de forma tal que el desarrollo de la Pedagogía se desarrolla en la unidad con la Didáctica, en lo teórico y lo práctico, sin que signifique que se identifique la Pedagogía solamente con teoría y la Didáctica con la práctica.

Visto desde este enfoque, la Didáctica en su construcción teórica y práctica requiere de la Pedagogía por establecer ésta los fundamentos teóricos, en lo filosófico y lo epistemológico, que aportan los contenidos esenciales del proceso de la formación de la capacidad transformadora humana de los sujetos implicados, de ahí su inseparabilidad y a la vez contradicción, pero la Pedagogía concreta sus aportes teóricos y prácticos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se identifica como el objeto de la Didáctica.

Por tanto, en la Educación Superior se requiere de una coherencia científica entre la Pedagogía y la Didáctica, a partir de los fundamentos teóricos que las sustentan, ya que no asumir una relación entre ellas conduce a una incoherencia que colapsa la formación de los profesionales, pues la no correspondencia entre la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior hace emerger contradicciones que desvirtúan el carácter objetivo-subjetivo del proceso. Un divorcio entre ellas conduce a separar la formación y la educación de los profesionales prevista en el modelo del profesional de la

formación que se ha de desarrollar en la especificidad de las diferentes disciplinas docentes, asignaturas y contenidos propios de los programas, como expresión de la dialéctica del todo y las partes.

Por otra parte lleva a un estancamiento en el proceso del pensamiento, al no revelar que los discursos y acciones desde los contenidos específicos de las disciplinas docentes y asignaturas deben converger con un nivel superior de cualidad, que es lo profesional como totalidad, lo cual permite el pleno desarrollo entre lo social y lo cultural, para potenciar el desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante.

Esta consideración no es una interpretación que tipifique mecánicamente una relación elemental, sino por el contrario, ha determinado diversos enfoques que en su mayoría son inconsistentes al no quedar revelada la relación esencial entre la Pedagogía de la Educación Superior como la disciplina científica fundamental de la formación del profesional y la Didáctica de la Educación Superior como una disciplina científica inscrita en la primera.

Esto conduce a reconocer la necesidad de un pensamiento complejo, diverso, a la vez holístico que integre en una totalidad la interpretación, sin excluir enfoques, pero sí reconociendo la autenticidad de cada uno de ellos y la no dependencia de uno en particular que pueda ser considerado de mayor jerarquía. Implica un pensamiento holístico y a la vez diverso, sin que ello signifique un eclecticismo metafísico, sino desde una contextualización epistemológica que garantice el holismo dialéctico en la interpretación.

En resumen, la Pedagogía de la Educación Superior tiene en la formación intencional y sistematizada de las capacidades transformadoras humanas de los profesionales una intencionalidad formativa de carácter profesionalizante, signada e inscrita en su sistema categorial, de principios y leyes, que han de

emerger de la propia condición humana y no como derivada del sistema categorial de otras ciencias, lo que le permite tener una identidad científica y autenticidad epistemológica, que es sistematizada a través de la investigación científica de avanzada, y por tanto se hace imprescindible una construcción teórica que responda a la visión de una naturaleza humana que en la formación, desarrolle y potencie una dimensión humana transformadora y creativa.

1.4. Consideraciones sobre los sustentos filosófico pedagógicos en el pensamiento cubanos

Es innegable que la existencia de los paradigmas en las ciencias, a nivel mundial, han ejercido una influencia directa en el quehacer del pensamiento cubano, sin embargo es cuestión también significativa tener en cuenta el desarrollo y la proyección de este pensamiento desde el punto de vista histórico lógico ya que las bases sustantivas, en el orden epistemológico y metodológico, ha de revelarse como condición necesaria la impronta de la interpretación teórica del proceso de construcción del conocimiento científico desde la perspectiva de los filósofos cubanos.

A. Hart (2005) hace alusión a que el pensamiento filosófico cubano tiene que empezar por la ética y el derecho en su relación con la cultura y la política práctica ya que en este sistema sociocultural se prolonga y determina el pensamiento filosófico contemporáneo, capaz de constituir una nueva mirada teórica hacia los procesos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

La lógica a seguir para la comprensión e interpretación de este proceso obedece a realizar una trayectoria histórica de este pensamiento, pues permite dilucidar el camino recorrido por diferentes etapas y a la vez

determinar los principales representantes de cada época. No se pretende agotar la temática referida al estudio del pensamiento filosófico cubano, sino encontrar los aspectos relevantes, como referente, que constituyen hitos significativos de donde emerge un pensamiento que fue capaz de aunar lo filosófico y lo pedagógico, cuestión esencial en la interpretación de la construcción del conocimiento científico en la realidad cubana.

Durante la mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX en la sociedad cubana se comienzan a percibir cambios, que estuvieron en correspondencia recíproca con el desarrollo económico que se vivía, y tuvieron repercusión con la aparición de las reformas sociales en la Isla. En estas condiciones comienza a germinar un sentimiento de identidad, que propicia construir una nueva cultura. Es esta la causa primordial por la que el pensamiento cubano de la época, de forma paulatina, pasa a ser un pensamiento renovador, influenciado en gran orden por las ideas que promueve la Ilustración, la cual expone las posibilidades de un mundo dominado por la ciencia y la razón, además de proporcionar alternativas políticas que se ajustan a las nuevas circunstancias.

En tal sentido la tradición del pensamiento filosófico cubano en su trayectoria ha evidenciado una marcada circunstancia histórica, lo que ha demandado en mayor disposición el devenir del pensamiento más representativo de la nación en el siglo XVIII, XIX y principio de XX, entre quienes se destacan, por solo mencionar algunos: José A. Caballero (1762–1835), Feliz Varela (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800–1862), José Martí (1853-1895) y Enrique José Varona (1849-1933), gloriosas figuras del pensamiento filosófico cubano, los cuales supieron cimentar ideas sólidas y modernas en lo referente a la concepción filosófico-política de la nacionalidad cubana.

Es importante partir de la tesis de que en Cuba el pensamiento filosófico se sitúa como elemento mediador entre la ciencia y la patria, donde se explayan el método electivo del Padre Caballero, como forma primaria y espontánea de escoger, de resumir y consolidar, desde un reconocimiento lógico a los conocimientos, ascendiendo de forma natural; la estabilidad de los conocimientos adquiridos con la experimentación de Félix Varela; la dialéctica espontánea con la introducción de la práctica en José de la Luz y Caballero, la aparición del humanismo ético universal de José Martí y la proyección gnoseológica, antimetafísica, aunque positivista, de E. J. Varona, hasta llegar a la consabida contraposición entre las corrientes del pensamiento filosófico de la década del veinte, que se concentran entre aquellas que siguieron al pensamiento marxista y las que de una manera u otra se apartaron de él. Poder interiorizar en algunos aspectos del pensamiento filosófico cubano, a partir de dilucidar algunas ideas esenciales de estos geniales cubanos, permite comprender la problemática que se asume en la investigación.

José Agustín Caballero fue uno de los más importantes representantes de la Ilustración Reformista criolla, la cual desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, irrumpe como un movimiento ideológico. Desde este movimiento se dio comienzo a la reforma de los estudios de la Filosofía en Cuba, donde José A. Caballero introduce en sus Lecciones de Filosofía, las doctrinas Condillac, y ante todo los puntos de coincidencia con las teorías de Locke. Entre sus obras más destacadas se encuentran: Philosophia electiva (1798), con la cual inicia el proceso de reformas del pensamiento filosófico cubano emancipatorio de la escolástica, y abre las perspectivas epistemológicas de las posibilidades del pensamiento racionalista cartesiano y del empirista baconiano, así mismo realizó otras obras como “Discurso sobre la Física” (1791), Discurso filosófico (1798), entre otras.

Se revela iniciando un enfrentamiento contra la Escolástica, lo que hizo público en su escrito "Sobre la reforma de los estudios universitarios" (1795) donde hace visible la rigidez de la Escolástica y expresa la necesidad de darle vía libre a la razón y aboga por la libertad de expresión, lo cual era coherente con los adelantos científicos de la época. Realizó estos planteamientos con la finalidad de promover cambios que se ajustaran a las necesidades de los tiempos, incluida la filosofía. De ahí que J. A. Caballero encuentra un espacio para la difusión de ideas educativas, críticas constructivas y solicitudes de reformas, todo ello en aras de estimular en la sociedad el espíritu de la Ilustración. Es destacable su contraposición a las doctrinas dogmáticas del Escolasticismo, pues las mismas no eran abiertas ni permitían nuevas formas de conocimiento, evitando de este modo la evolución y el progreso del hombre ligado a los nuevos conocimientos.

Este filósofo reclama la necesidad imperiosa de que se incorporará dentro de la enseñanza la Física y la Química, pues ellas poseían un perfil experimental, al propiciaban conocimientos en el plano empírico y daban la posibilidad del conocimiento del hombre sobre la naturaleza, en tal sentido le atribuye al lenguaje el valioso poder de la interpretación y el entendimiento de las ciencias.

José Agustín Caballero subdivide la causa material de los procesos en tres interrogantes: ¿de qué?, ¿en qué? y ¿acerca de qué?, con el objetivo de demostrar que a la filosofía, por su naturaleza, no se le puede considerar como a un objeto cualquiera. Al plantear estas interrogantes plantea que en el primer caso se refiere a aquello de lo cual se hace algo; la segunda a que en el sujeto se contiene algo y la tercera, al objeto acerca del cual trata la ciencia. Como se puede apreciar aquí se expresa una problemática epistemológica, a partir de reconocer la relación entre el sujeto y el objeto, lo

que su mirada filosófica se queda en un plano muy simple y dogmático propio de la época.

Luego de insistir en la fijación de estas tres partes en las que él divide la causa material de los procesos, connota la existencia del entendimiento que según su interpretación, no es nada material. El entendimiento es para él, solamente el sujeto en el que está contenida la filosofía, en otras palabras, para demostrar la naturaleza inmaterial de la filosofía la sitúa en lo subjetivo del sujeto, de ahí su reconocimiento acerca de que la actividad filosófica es puramente intelectual o mejor, espiritual y aquello que es espiritual, que a la vez no tiene nada tangible. Dada su condición de ser espiritual es contenido de una facultad que también es espiritual, en nada semejante a aquello de lo que está constituido el ser humano.

Para José Agustín Caballero el entendimiento no es como un simple receptáculo donde se encuentre depositada la filosofía, tampoco es una facultad pasiva del ser humano, porque es capaz de establecer un discurso y un conocimiento, cuestión que es condición del sujeto activo a partir del mismo.

Con esta fragmentación de las causas de la filosofía, Caballero cree haber demostrado que ella no tiene causa material de la que dependa, ha dejado con ello encerrada la filosofía en el entendimiento que él considera como el sujeto, o sea, como el portador de la misma y a partir de ello, pasa a definir su objeto, como aquello sobre lo cual problematiza la filosofía y puede conocerse por las facultades naturales del sujeto, donde para este filósofo la filosofía discurre sobre todas las cosas, tanto divinas como humanas, pero que son cognoscibles de manera natural.

Por su parte Félix Varela continuador de las ideas de José Agustín Caballero,

desarrolló desde otra perspectiva estas ideas, siendo el primero en su época que asumió una posición radical, no solo en lo filosófico, sino también en lo político, con lo que da un giro en el pensamiento más genuino cubano, en la Isla, sin embargo su posición estuvo enraizada en el catolicismo, que era expresión de la realidad cubana de la época; no obstante con él se inicia el Siglo de Oro del pensamiento filosófico cubano, que se extendió en toda la primera mitad del siglo XIX.

En Félix Varela se destacan tres obras fundamentales como son: “Lecciones de Filosofía” (1818) “Miscelánea Filosófica” (1819) y su discurso inaugural en la primera lección de la cátedra de Constitución. La última de sus obras, el epistolario Cartas a Elpidio de 1835 y 1838, fechas en que se publican el primero y segundo tomo, constituyen el testamento ideológico y esencia de su ideario. Por otra parte en el periódico El Habanero abordó además temas de filosofía, política, moral, religión, estética y lingüística entre otros más, que plasmaron su ideario y pensamiento filosófico de forma concreta, a través de artículos y reflexiones de gran importancia y significación.

Su obra “Miscelánea Filosófica” aparece un año después de las “Lecciones de Filosofía” y consiste en apuntes e indicaciones previas al estudio propiamente de la Filosofía como tal. Se compone esta obra, fundamentalmente, de apuntes sobre lógica, no del todo originales, sino sacados en parte de la Lógica de Destutt Tracy y abarca los nueve primeros capítulos. Los restantes capítulos son artículos más o menos extensos sobre diversos temas: Apuntes filosóficos, carta a un amigo respondiendo a algunas dudas ideológicas y dos disertaciones, una sobre el idioma latino considerado ideológicamente y el otro sobre “la forma silogística”. A esta materia se añadió más tarde la lección sobre el patriotismo, la cual expuso en las Lecciones de Filosofía y donde se aprecia su amplio espectro en el quehacer

filosófico, en la lógica, en la lingüística y los procesos ideológicos recurrentes en esta época.

Ésta es la obra cumbre de F. Varela en el campo pedagógico y consta de tres tratados:

1. “Tratado de la dirección del entendimiento”
2. “Tratado del hombre”
3. “Tratado de los cuerpos o estudio del universo”

Un acercamiento sintético a cada uno de ellos permite denotar la discurrencia de su pensamiento. El Primer Tratado se compone de nueve lecciones y es de carácter eminentemente práctico. Se propone preparar y adiestrar el entendimiento, como parte del proceso cognoscitivo, para que pueda ejercer adecuadamente su función de pensar rectamente y descubrir así, sin desviaciones ni falacias, su objeto propio que es la verdad, en tal sentido se encuentran las preocupaciones de F. Varela por el conocimiento de la verdad como un aspecto esencia en el sujeto cognoscente. Lo significa su ardua preocupación por la relación entre lo lógico y lo epistemológico donde lo praxiológico es visto en el centro de la demostración de la verdad, cuestión que significó un peldaño superior en el pensamiento filosófico cubano.

Para Varela el saber no consiste, pues, en repetir frases, sino en ser capaz de formar el conocimiento de nuevo por sí mismo, indicando las operaciones practicadas para conseguirlo, y percibiendo todas las relaciones que hay entre ellas, de ahí su postura en cuanto a la gnoseología que se expresa como forma de construcción del conocimiento.

El Tratado del hombre, como segundo apartado de la obra, consta de dieciocho lecciones. La primera y la segunda se refieren a cuestiones del

alma, su naturaleza espiritual y su inmortalidad, además significa el carácter de la libertad que le es intrínseca. La tercera y la cuarta se ocupan del cuerpo humano y su vida, donde deja expresada sus consideraciones de Anatomía y Fisiología. La quinta se dedica a la sensibilidad y la sexta a la relación del alma con el cuerpo. La séptima y la octava a las diversas inclinaciones del hombre. La novena a la influencia de las ideas en las pasiones, donde demuestra la validez de la ilustración como aspecto importante en el mejoramiento de las costumbres de los pueblos. La lección décima es un estudio de las pasiones, por último la duodécima se refiere a "la luz de la razón y derecho natural".

Es indiscutible que el conjunto de estos tratados obedecen a la preocupación filosófica de Félix Varela por diversos temas de interés filosófico y donde deja expresada su convicción de que la ciencia moderna ha de seguir «las lecciones de la razón y de la naturaleza», en tal sentido, sus tesis son expresión de una posición ecléctica que se reafirma en la razón y en la experiencia de la naturaleza.

F. Varela se sitúa en la posición del sensualismo pero además se direcciona con un sentido tomista, quiere esto decir que la postura adoptada parte de considerar que lo impuesto por el objeto, al manifestarse tal como es, se da una adecuación entre el objeto conocido y el sujeto cognoscente. Para él esa evidencia logra tener lugar en las naturalezas abstractas en frente de la inteligencia, y en los objetos concretos a partir de la intuición sensible.

De esta misma forma se adhiere al realismo tomista, al expresar su consideración de que la verdad de la realidad exterior en el mundo sensible trasciende hasta Dios a través de la analogía, sin embargo defendía la idea de que la ciencia debía girar en torno de las cosas con un lenguaje científico que fuera comprensible para los sujetos.

Desde esta perspectiva se denota una postura epistemológica que se mueve en la posición del idealismo en la consideración de conocimiento científico, sin embargo constituyó un patrón de pensamiento que creó bases importantes para posteriores análisis de otros importantes pensadores cubanos, además de erigirse en la historia de la epistemología en Cuba como un filósofo trascendental por sus consideraciones y posturas que irrumpieron originalmente, independientemente de las influencias foráneas asumidas.

Es meritorio significar que en el desarrollo del pensamiento filosófico cubano José de la Luz y Caballero constituye también un referente obligado a partir de sus ideas y su proyección filosófico-pedagógica en el quehacer constitutivo de las ideas de avanzada en la nacionalidad cubana, y que es considerado como uno de los hombres de ética y moralidad más pura y elevada que ha tenido América.

Su accionar se redescubre en la historia del pensamiento filosófico en Cuba por el rol que desempeña desde su directa participación en un hecho que revela la confrontación de las ideas en la formación de la conciencia nacional cubana. Él fue un artífice directo en la polémica filosófica que se desarrolla entre mayo de 1838 y octubre de 1840, en los principales periódicos de La Habana, Matanzas y Camagüey.

Este acontecimiento es conocido como uno de los más relevantes en la vida cultural y política de la primera mitad del siglo XIX cubano.

El hecho discurre a partir del 12 de mayo de 1838, a partir de la publicación de la "Advertencia-Proemio al Elenco de 1835", en la Gaceta de Puerto Príncipe. Este documento había sido escrito y publicado entre 1834 y 1835, donde se expresan las experiencias de J. de la Luz y Caballero acerca de la reanudación de su labor como profesor en el Colegio de San Cristóbal y el Convento de San Francisco. En este documento se planteaba la necesidad

de la reforma en la enseñanza sobre la base del método explicativo de instrucción. Si bien el documento no provocó reacciones en sus inicios, ya en 1838 la situación fue otra en todos los sentidos. A este hecho se le conoce como la célebre Polémica filosófica (1838-1840), con la cual se cierra el ciclo filosófico de la Ilustración cubana.

La posición de J. de la Luz y Caballero era oponerse al sistema ético-filosófico del francés Víctor Cousin, quien desde el eclecticismo partía de considerar una ética racionalista de corte idealista subjetiva que tiene por objeto imponerse al hombre desde lo externo, sin atender al tiempo, las costumbres, su medio, normas de convivencia, todo lo cual forma a fin de cuentas el núcleo de una cultura popular. Tal ética se dirigía a formar un hombre pasivo para el cual los acontecimientos sociales no tenían significado. Él se contrapuso a este último desde el eclecticismo electivo aprendido de J. A. Caballero y F. Varela, a tal punto de defender una posición teórica propia de la vanguardia filosófica cubana, lo cual realiza desde una sólida defensa del empirismo y del método inductivo, y es que la filosofía cubana con este ilustre pensador deja de ser ontológica y comienza a hacerse crítica y epistemológica, lo cual favoreció a la postre la recepción del positivismo en la filosofía en Cuba.

Como expresión de los cambios en el pensamiento filosófico cubano se evidencia en José de la Luz y Caballero, el maestro de todas las ciencias, su consideración desde su artículo “La Ontología embozada y desembozada" que la epistemología se convierte en núcleo de la ideología, en esos momentos. Como representa la consolidación de la ilustración cubana, en él se vincula de manera inteligente la ideología y la política, bajo la égida de una teoría del conocimiento empírico- racionalista desarrollada.

De esta misma forma Luz y Caballero le presta especial atención y con mucha razón a las dos propiedades que posee la conciencia, el conocimiento y

la comunicación, sin los cuales es imposible fundir en el hombre la verdad científica con el sentimiento de patriotismo. Analiza la necesidad de concebir un método pedagógico propio, enaltecedor de la verdad, que de categoría gnoseológica tratada solamente en materias filosóficas, devenga en gnoseología-moral, o sea, en conocimiento de la verdad, que interiorizada por los educandos crea una actitud consciente para la vida y la patria. Por eso consideró que sólo la verdad pondrá la toga viril.

Una gran importancia tiene su obra más sorprendente, que se resume en sus Aforismos, donde expone notas breves escritas durante su vida, y donde se aprecian datos y observaciones relacionados con todo lo que le llamaba la atención, entre los que se encuentran ideas religiosas, científicas, humanas, a la vez que en muchos casos logran alcanzar un profundo misticismo.

La cualidad del pensamiento de Luz y Caballero estriba en vincular lo filosófico y lo pedagógico. Por tanto desde este postulado considera que la transmisión de conocimientos es fundamental para el educador el desarrollo armónico e integral de las facultades y sentimientos de los alumnos para moralizarlos, educarlo en el amor a la virtud y hacerle bueno, en una palabra.

En tal sentido consideró al hombre, como un todo orgánico, siendo objeto principal de sus reflexiones, tanto en la polémica como en sus aforismos se aprecia esa preocupación central por lo humano, a la vez que entiende el objeto de la filosofía como la unión de la razón con los sentimientos, de tal modo que se integra a la acción práctica del hombre. Es a través de la teoría del método que se propone, al seguir la línea de F. Varela, emplear la filosofía en función de la educación del hombre para la emancipación de la patria.

Dirige su atención a la formación del hombre y para ello considera necesario eliminar la mayor cantidad de prevenciones posibles, con lo cual pretende

fundar un conjunto de ideas, sentimientos y métodos, que no sean la adecuación en el contexto de escuelas de pensamientos, ni eruditos de argentería, sino hombres de entendimiento y verdaderos de corazón.

Consideró oportuno la vinculación entre la emancipación política y emancipación espiritual que puede lograrse a través de la conquista y defensa de la verdad, así como el conocimiento aplicado a la práctica en bien de la colectividad y la creación de sentimientos humanitarios.

Un apartado significativo de su obra lo constituyeron sus criterios en torno a la filosofía de la educación, aun cuando condiciona la moralidad a la existencia de Dios, propende a la cultivación de valores opuestos a aquellos generados por la sociedad colonial, que a su juicio dan lugar al individualismo y a la falta de solidaridad cotidiana, por lo cual se opone al egoísmo, para dejar sentado en su pensamiento una ética-humanista, que era exponente del patriotismo y el reconocimiento e identificación con el pueblo y la moral que precisa la patria, en tal sentido consideró que la educación no debe dirigirse a dar una carrera para vivir, sino de lo que se trata es de templar el alma para la vida.

En su concepción de la formación de “hombres” significa el vínculo de la espiritualidad y a la vez la capacidad, para servir a la patria, con lo cual signa los valores como la sencillez, la modestia, la verdad y el amor, los cuales deben ser desarrollados en la juventud a partir, fundamentalmente, de la auto perfección y la autocrítica.

Otra consideración que es representativa de su pensamiento, y de incuestionable relevancia es el cuestionamiento de la profunda desmoralización entronizada en la Isla, por la existencia de la esclavitud, a la cual considero debe enfrentarse a través de la formación humana que

propiciara tomar conciencia y gestara la decisión de quebrantar el sistema colonial y esclavista que oprimía a la patria.

Desarrolla toda una teoría empírico-racionalista del conocimiento, de gran envergadura en su época, con la cual polemiza y supera al psicologismo subjetivista del eclecticismo francés.

En la esfera de la comunicación, utilizó el proceso de persuasión como estandarte en la prensa y desde las aulas, dirigido a despertar el espíritu emancipador en la juventud y sus familiares de una forma silenciosa y serena.

La profundización en la esfera epistemológica tiene una gran connotación en la concepción de Luz y Caballero ya que considera que en el proceso de educación de la intelectualidad en las instituciones se requieren el estudio de las ciencias naturales, como vía de robustecimiento del espíritu y la moral del hombre, en aras de solucionar los males del organismo social, en tal sentido asume que el hombre es alma, sentimiento y físico, todo unido en una pieza.

El hilo conductor de su concepción del mundo se asienta en un pensamiento de corte naturalista en la consideración del carácter unitario del ser humano, muy contrario a los planteamientos que sustentaba la escolástica-religiosa de la contradicción espíritu-cuerpo, por lo tanto, su consideración del ser humano lo conlleva a que éste sea estudiado por una sola ciencia. De ahí que para este pensador cubano debía existir una única ciencia, un sólo método para adquirir el conocimiento, en el cual se vinculen orgánicamente la experiencia como punto de partida, con el raciocinio que analiza y que tuvo como centro el proceder de la inducción baconiana que va desde los hechos aislados a la síntesis en conclusiones generales.

El método empírico-racionalista, como le llaman varios autores, se acerca a una concepción avanzada de la práctica que rebasa el sentido simplista, como el conocimiento profundo del hombre y la sociedad, por tanto este método es importante en la comprensión de la unidad de los puntos de vista del paradigma científico en formación en la época que le tocó vivir, pues para él se hace necesario pregonarlo como la gran síntesis.

La concepción del hombre, la ciencia y el método confluye en la verdad, que al ser resultado de la identidad del concepto y el objeto, conduce a una verdad única, en tanto esta verdad es la configuración ecléctica de la síntesis de lo mejor de todos los sistemas, es decir una verdad única en la concepción del mundo de un hombre significa solidez de los conocimientos, inquietud y acción práctica con conocimiento de causa. Por eso el concepto de verdad como conclusión en Luz y Caballero se convierte en la célula de la unidad entre ciencia y patriotismo.

Desde la perspectiva de Luz y Caballero, al dar su visión sobre la verdad, asume que el espíritu del ser humano es el punto de aplicación de muchas fuerzas contrarias, por tanto considera la necesidad de que entre ellas haya una que no sólo la contrapese a todas, sino que las arrastre y las domine, y esta debe ser la fuerza de la verdad. Y es que para sentir la fuerza de la verdad y el impulso de irradiarla no hay proceso que lo detenga porque no puede ser detenido por nada luego que ya exista. De ello se desprende su posición filosófica, que alcanza gran relevancia por ser inusual para su época, en lo que respecta a la vinculación entre la teoría y la práctica, cuestión muy relacionada con el método, como medio para la adquisición de los conocimientos y un propiciador para la activación social del ser humano, y es que el método es portador de la praxis.

Ahora bien, al direccionar la existencia de este método, como centro esencial

en la posición empírico-racionalista, justiprecia la observación, la experimentación y la inducción, y en última instancia la deducción, donde se encuentran los aspectos sensoriales, racionales, empíricos y teóricos en el proceso de construcción del conocimiento, en tal sentido considera como ley inmutable de la razón humana consideró necesario reconocer lo concreto como vía para elevarse a lo abstracto; lo cual es expresión de que la práctica es anticipadora a la teoría, sin embargo asume que para el progreso de las ciencias ha de ser fecundada nuevamente por la teoría.

Un análisis riguroso de este planteamiento de Luz y Caballero conlleva a considerar que según su posición filosófica en el proceso del conocimiento se aprecia atisbos valiosos de dialéctica, pues en ese proceso cognoscitivo constituye un aspecto muy significativo el carácter activo del ser humano, quien ocupa un lugar preponderante en la indagación del objeto, a partir de la práctica que este realice. Es entonces de de un gran valor epistemológico su postura acerca de la vinculación de la teoría y la práctica, principalmente desde la comprensión de la relación entre lo empírico y lo teórico, como alternativa en la solución del conocimiento de los objetos.

Pero aun más, resulta importante el enfoque de la relación dialéctica entre la teoría y la praxis porque es capaz de vislumbrar el camino dialéctico en la construcción del conocimiento, donde no puede faltar esta relación ya que trae lúcidos resultados en el conocimiento como obtención de la verdad, así como en los resultados finales obtenidos al participar en la solución de los problemas del organismo social, y en tal sentido apunta:

“La práctica en su más alta significación, no en el empirismo vulgar de algunos, sino en el profundo conocimiento científico del hombre y de la sociedad, constituye uno de sus principales elementos. La práctica, lo mismo que la teoría, vale poco por sí sola, pero ambas activamente unidas y

armonizada pueden producir brillantes resultados como lo asume en su Discurso Académico del 16 de diciembre de 1861.

Este acercamiento a la relación teoría-práctica, a partir de una unidad indestructible para Luz y Caballero es la postura lúcida de un pensador que aboga por la eliminación de cualquier fragmentación o separación entre ambas, pues según su posición filosófica, en cuanto a gnoseología se refiere, la teoría ha de ser expresión de los procesos y fenómenos interrelacionados como hechos en la práctica, donde a su vez la teoría no es más que una aproximación al conocimiento real de los objetos.

Es indiscutible que la aproximación al conocimiento científico en la concepción de Luz y Caballero se dirige a resaltar el valor de la teoría, la cual debía dar solución a los procesos prácticos como aspecto esencial en la actividad humana. De ahí que se pueda inferir el carácter mediador de la práctica en la conformación de la teoría, el carácter creciente y en desarrollo de esta última, nada menos que en la conformación de la verdad a partir del rol del pensamiento en la búsqueda de nuevas relaciones y nexos en los objetos y el acercamiento a las contradicciones por la teoría como vía expedita en la inmediación a los objetos, y de hecho a la praxis.

Esta asunción de Luz y Caballero constituye un aspecto relevante en su pensamiento filosófico ya que sirven de procedimiento metodológico para contrarrestar la especulación idealista del eclecticismo que pretendía ganar terreno en las ideas filosóficas en Cuba, es por eso que fue consecuente con un pensamiento de avanzada para su época.

En la lógica continuidad del desarrollo del pensamiento filosófico cubano, la cumbre cimera del mismo lo constituye el ideal de José Martí, quien fue un continuador y la síntesis superior del pensamiento cubano en el siglo XIX, y del cual su antecedente más inmediato lo tiene en Luz y Caballero, su

principal razón, en tanto la sustentación en valores del proyecto de vida individual y social resulta esencial para concederle un sentido de identidad nacional y patriótico, que junto a valores universales, direccionan una práctica social transformadora necesaria para este final de siglo XIX.

El enfoque asumido por Martí revela con profundidad la esencia filosófica de su concepción del hombre, el sentido de la vida y los valores que connotan la vertiente de la práctica humana. En Martí se descubren los aspectos más significativos de cubanidad, americanidad, hispanidad y universalidad que se encuentran en la esencia de su pensamiento, y donde se destacan sus dimensiones filosófica y axiológica que guía su programa filosófico-pedagógico.

Es válido reconocer, así como significar, que la lógica continuidad del pensamiento filosófico cubano constituye un proceso regular que tuvo en sus pensadores el contenido más profundo de las ideas y concepciones que se habían asentado como acervo innegable en el ámbito filosófico de la época, pero a la vez se superó con la aparición de este pensamiento más radical, más completo y de una proyección universal que es razón latente en la contemporaneidad.

José Martí Pérez sintetizó lo mejor de sus antecesores, donde se encuentran aptitudes auténticas de un pensador que dirigió su atención a múltiples procesos y fenómenos naturales, sociales y del pensamiento, donde no se puede obviar un saber filosófico que contiene como expresión esencial los derroteros ontológicos, lógicos, epistemológicos, axiológicos, entre otros, que configuran genuinamente un sistema de conceptos lógicos o categorías expresables de su pensamiento que conjuga en su despliegue crítico, imágenes y conceptos para aprehender la realidad en su máxima riqueza de mediaciones y matices, que sin constituir un amplio tratado filosófico, supo

evidenciar en numerosas obras, de ahí que sea considerado como el pensador cubano más grande de todos los tiempos.

El discurso martiano tiene un pleno sentido cultural a la vez que una vocación ecuménica, donde su perspectiva filosófica, se direcciona a las consideraciones y criterios acerca del mundo y de la vida humana, y es que hace centro suyo al hombre en búsqueda constante de su ser esencial y su ascensión ético-humana.

El estudio de su pensamiento permite reconocer que en José Martí existe un sentido cósmico, y es que este pensador cubano, inserta en el universo a la naturaleza humana, la cual constituye el núcleo de su cosmovisión del mundo, expresa una postura teórica de dirección unitaria, al comprender al ser como un ente complejo, pues considera que el mismo está tipificado por la analogía, el equilibrio y la armonía universal.

Esta postura martiana no es más que la expresión de su intenso mundo espiritual, donde revela el vínculo de su fuerza constante lo que él interpreta como el misterio del universo, de ahí que el panteísmo sea una vibración en su pensamiento, desvinculado de todo reconocimiento formal.

La sensibilidad cósmica de J. Martí constituye un aspecto esencial que transita todo su pensamiento, donde el hombre y la naturaleza son expresados en su pensamiento filosófico desde la cosmovisión y la espiritualidad del hombre, como aspectos de gran significación, a la vez que desde su subjetividad son comprendidos como agentes histórico-cultural, lo que no significa que lo hiperbolice, en tanto para J. Martí lo material y lo espiritual se encuentran en un vínculo inseparable.

Es innegable que en el pensamiento martiano existe un fuerte componente espiritualista y es que su pensamiento filosófico es el de un creyente en la

sustantividad del espíritu por reconocer la previa y posterior existencia del alma, donde el espíritu alcanza la mayor superioridad, sin embargo esta posición espiritualista en ningún momento desvincula lo material y lo espiritual, es decir asume la relación del espíritu con la realidad inmediata. Para este significativo filósofo cubano en la naturaleza se integra lo espiritual y lo material como un todo, mas es en el hombre donde se resume sintéticamente la completitud del universo, y por tanto es un ser activo, creador de historia y la cultura, a la vez que está condicionado por lo social y la propia historia.

En tal sentido resulta interesante la dirección martiana en gnoseología ya que se convierte en un continuador de las consideraciones de sus antecesores, con toda razón somete a crítica el apriorismo y el subjetivismo, como corrientes que desvirtúan la potencialidad del conocimiento. Desde esta perspectiva su pensamiento filosófico se expresa como sensorracionalista, pues en su consideración lo sensorial y lo racional son dos momentos de una unidad y un proceso único en la construcción del conocimiento, lo cual quiere decir que al reflexionar sobre la realidad, la vislumbra como fuente del conocimiento en el que actúan los procesos que se tipifican como lo sensorial y lo racional, además de estipular el carácter relacional entre la teoría y la práctica.

La razón de su espiritualidad en modo alguno lo lleva a la subjetividad humana, por lo tanto no le veda el valor a su filosofía social, ya que para J. Martí el hombre es un sujeto socio-cultural que representa de forma sintetizada la totalidad del Universo.

Un lugar importante en el pensamiento martiano lo ocupa la cultura, la cual constituye un factor central en toda su concepción filosófica, a partir de comprenderla en estrecha vinculación con el hombre y la actividad humana,

donde además están relacionados los conocimientos, los valores, la práctica, entre otros aspectos que denota por su importancia como parte de la cultura, lo cual quiere decir que para J. Martí la cultura es una totalidad que se desarrolla en la comunicación humana.

Desde su posición de cultura considera al ser en su existencia humana que se desenvuelve en la praxis como actividad humana esencial, y es que para él la cultura es un eje que deviene como proceso esencial del hombre. Considera que la cultura es la producción humana, pero reconoce que no es toda producción, sino solo aquella que se direcciona en el sentido humano porque para él en el hombre no todo lo que se produce es cultura, porque el ser es capaz de producir en contra de la condición humana, y por lo tanto no puede ser comprendida como cultura.

Al situar al hombre como ser esencial en el centro de su concepción, e interpretarlo en su carácter humano, desde su quehacer, su sentir, entre otros aspectos, lo asume como ser significativo de la cultura, y es que Martí establece una estrecha relación entre el hombre y la naturaleza, donde a partir de su sentido cósmico vislumbra la vinculación del ser humano con el medio, su habitad. Desde esta perspectiva se aprecia que en Martí la relación hombre-naturaleza tiene un amplio sentido ecosófico porque establece esta relación como un proceso donde el hombre naturaliza y la naturaleza lo humaniza.

Es para Martí una relación imprescindible la intervinculación de la realidad natural con el ser humano ya que el hombre está en el mundo y este último está en el hombre, por eso se aprecia en la concepción martiana el sentido de totalidad, o sea que la naturaleza está inserta en el ser humano, y viceversa, en tal sentido fue del criterio de que en el cuerpo humano crece toda la naturaleza. Con toda razón hace hincapié en que el hombre es parte

del mundo y el mundo parte del ser humano, en tal consideración para Martí, la naturaleza habla a través del hombre y este a través de la naturaleza. De ahí el sentido de la naturalización y la humanización como contrarios dialécticos que expresión de lo cultural.

En la cultura están los valores, según la propuesta martiana, solo en el sentido que ellos se culturalizan, y es que los valores, según Martí solo cumplen su función en la providencia en que están integrados a la cultura, por eso propone un código de valores que se centran fundamentalmente en la bondad, la verdad y la belleza, sin embargo para él todos están mediados por el amor, de donde emergen la dignidad, la virtud, entre otros valores, sin embargo su dirección fundamental está en la virtud como un valor de valores, a la vez que es capaz de establecer una interrelación dialéctica entre todos los valores en el ser humano.

En su concepción filosófica del mundo, en correspondencia con su visión del hombre y sus credos, ocupan un lugar importante la vida y la muerte en el sujeto, por lo que para él la vida es una realización humana donde el optimismo constituye la virtud que lo tipifica, sin olvidar los aspectos que constituyen la expresión contradictoria de su existencia interna y externa. Por otro lado la muerte es considerada como un tránsito en la existencia humana, la cual es inapreciable cuando se ha cumplido dignamente con el deber y los valores humanos.

En tal sentido es preciso reconocer el predominante carácter axiológico de su filosofía, pues se empeña en la búsqueda de la ley de la ascensión humana, de la riqueza espiritual del hombre y encuentra en lo axiológico, en la función que cumplen los valores como la base del cultivo humano. Desde su punto de vista los valores, sin realizar un examen filosófico exhaustivo sobre la naturaleza del "valor", constituyen aspectos de gran significación como

vivencias del ser humano.

El sentido humanista martiano, instituido en la axiología de la acción, se resume en la racionalidad humana, cualificado como autoconciencia de la cultura. Tanto en la revelación del ser existencial, como en su determinación especial en las condiciones de su patria, ante todo por el sentido de emancipación humana y redención social, cuyo despliegue está mediado por un sustrato socio-cultural humanista que imprime racionalidad y verdad a su proyecto político.

En Martí prácticamente se identifican los valores éticos y políticos que se intervinculan porque para él son conciencia de su necesidad y eficacia. En su concepción existe un sistema de valores, conformado en la cultura, hecho conciencia, como valencia social, expresado en término ideopolítico, que aunque no agota todo el espíritu emancipador, si existen otros componentes de la subjetividad humana que ajusta a un ideal que impulsa, orienta y regula el hacer práctico- espiritual.

La postura filosófica martiana está marcada por su visión del mundo y del hombre, por la experiencia y sobre todo por la sabiduría política, en tal sentido traza caminos, crea confianza, cultiva razón y sentimiento y prepara conciencia para realizar el ideal de la nación, además de creer y fundar una cultura con alma política y un carácter nacional donde prima el patriotismo y amor desinteresado hacia la liberación nacional.

En síntesis en Martí se vinculan conocimiento, valor, acción práctica y comunicación intersubjetiva como las variadas formas en que el hombre apropia y reproduce creadoramente la realidad material y espiritual; de ahí que su pensamiento y su obra encarnan un cuerpo cultural de entraña política para realizar una República próspera de naturaleza ético-moral, y es que su interés estuvo sobre todo en la ascensión humana, el progreso socio-cultural

del hombre, como medio fundamental de realizar sus fines.

No constituyó su pensamiento una racionalidad instrumental, sino de racionalidad humana, que sin desfavorecer el conocimiento, la ciencia, la técnica, como medidas de desarrollo cultural humano, sabe que a la esencia del hombre, se llega revelando esos ímpetus, ocultos a veces, de su subjetividad, de ahí la búsqueda del sentido humano, sobre todo, como vía de acceso primario a la esencia social del hombre.

La ciencia, la política, el derecho, el arte, etc. sin motivaciones humanas, no realizan el ser esencial del hombre, no se encarnan en el cuerpo de la cultura como medida de progreso y desarrollo, donde no estén al margen los valores e ideales enraizados en la condición humana.

J. Martí fue un continuador de la tradición del pensamiento filosófico más genuino y revolucionario. Lo supera, en la medida que abre nuevas perspectivas de enfoque y de discernimiento de la realidad política. Su humanismo revolucionario antiimperialista, expresión de un proceso de continuidad y ruptura sintetiza y concreta su escala de valores. Expresa el momento de máxima plenitud y madurez de su pensamiento político revolucionario, en correspondencia con los nuevos tiempos.

E. J. Varona fue otro fidedigno seguidor de la tradición filosófica cubana, que estimuló el método experimental y estuvo siempre en contraposición a la escolástica, el eclecticismo y el espiritualismo ya que no contribuían con el avance científico y el desarrollo de la filosofía moderna. Varona se enfrentó a todo intento de restablecer la metafísica en la Universidad de La Habana, a partir de la pretensión de la recepción del krausismo. De igual forma se opuso al idealismo de I. Kant y G. F. Hegel, al que consideraba en ambos casos especulativo.

Fue esencialmente un positivista por ser un continuador de la concepción de A. Comte; esta posición filosófica se expresa de manera evidente en las Conferencias filosóficas que dictó a inicios de los años ochenta del siglo XIX y estuvieron dirigidas a la Lógica, la Psicología y la Moral.

No obstante, siendo un consuetudinario seguidor de las ideas comteanas, E. J. Varona establece una fuerte crítica a este pensador francés, por la razón de que este no había sido consecuente con el método inductivo inicialmente propugnado por él, quien además había mantenido un carácter metafísico en la teoría de los tres estadios y por demás haber hecho concesiones a las ideas religiosas, que al decir de A. Comte se requería una religión de la humanidad. Todo lo contrario a Varona, quien se asentó en una posición ateísta.

Aunque E. J. Varona se cuestionaba la validez de cualquier clasificación de las ciencias, dada la constante interacción de todos los fenómenos del mundo y la necesaria interdependencia de las ciencias, llegó a aceptó la clasificación comteana de las ciencias, por lo que para ello priorizó las matemáticas en lugar de la lógica y se opuso a la subestimación de la psicología.

Independientemente de las críticas que realizó a A. Comte evidenció una profunda admiración por el filósofo francés, incluso a principios del siglo XX, cuando era más marcado su distanciamiento en general de las ideas positivistas. Así mismo Varona se identificó con las ideas H. Spencer, quien era considerado por él como una de las más grandes figuras del siglo, por poseer un talento sintético, además de ser muy importante aún después de Aristóteles y G. F. Hegel, ante todo porque ejercitó con la mayor copia de elementos analíticos de que jamás había podido disponer la inteligencia humana.

Es indudable el valor que Varona le concede al positivismo, pues lo consideró

como una etapa superior del desarrollo del pensamiento humano que había superado el oscurantismo y la metafísica con anterioridad. No obstante el filósofo cubano llegó a percatarse finalmente de algunas de las limitaciones del positivismo, hasta el punto de rechazar algunos de los postulados de aquella filosofía y hasta parece coincidir con algunos de los elementos vitalistas que caracterizan la oleada antipositivista que permea el pensamiento filosófico latinoamericano de principios del siglo XX. De ahí la consideración en los estudios sobre la vida y obra de Varona que llegan a plantear que él fue un positivista que superó su propio positivismo.

Varona siempre se preocupó por el desarrollo de las investigaciones científicas de su época, cuestión que se expresa en los múltiples artículos que realizó para considerar los avances científicos–técnicos de su época; en tal sentido supo destacar el significativo rol de las ciencias naturales y sociales para el desarrollo de la cultura cubana de su época.

Desde esta perspectiva vio en las ciencias la posibilidad y la necesidad de solución a los problemas emergentes de los pueblos, quienes tenían que cultivarlas para lograr e intentar alcanzar el nivel de vida y desarrollo más avanzados. Resulta interesante en Varona la consideración acerca de que la ciencia ha de ser desinteresada, pero no indiferente al ascenso del hombre, al bien de la patria, al aumento de la civilización ya que lo que se requiere es el progreso de la humanidad.

La investigación científica constituyó para Varona el acicate para el hombre, quien debía utilizarla como insustituible instrumento en la construcción del conocimiento, ya que podía asegurarle una vida mejor porque en su consideración el fin de la ciencia es llegar al descubrimiento de las causas y las proporciones.

La incesante búsqueda por lograr el desarrollo de la ciencia fue en Varona

una constante ya que se preocupó por creer un ambiente científico entre los intelectuales cubanos, pues consideró a la ciencia como el proceso intelectivo que propicia enjuiciamiento de carácter teórico con fines exclusivamente académicos, por lo que a su consideración las ciencias debían estar orientadas a ponerse en función de la transformación de la realidad social de su tiempo, ante todo porque ellas debían guiar todo el trabajo que desempeñe el hombre en aras de lograr las riquezas necesarias, por tal razón asume que la ciencia es condición esencial para que con el trabajo se logre con igual éxito el hombre inculto y el civilizado, aunque el enfoque estuvo dirigido desde un fenomenalismo empirista, propio de su positivismo.

Entre las ciencias destacó el rol de la filosofía, pues si bien en los positivistas de tiempo niegan el rol de esta ciencia, en Varona se connota el gran significado de la filosofía, la cual no era responsable de los desatinos de los filósofos, quienes eran los responsables directos de cualquier mal interpretación de su esencia y función. En tal dirección Varona considera que el rol de la filosofía es preparar esa síntesis, a la vez que a la organización completa de los conocimientos

Para él la filosofía tenía un objeto y una función que jamás podrían ser sustituidos por las ciencias, aun cuando no pudiese prescindir de los resultados de estas, del mismo modo que las ciencias no podrían desarrollarse plenamente al margen del desarrollo del pensamiento filosófico.

En lo que respecta a los métodos del conocimiento para E. J. Varona, los más adecuados era aquellos que fueran capaces de superar, al inductismo y al deductismo, si bien tiene en cuenta estos métodos, considera la unidad sintética de ambos, de ahí que en su pensamiento se aprecia cierta tendencia más inclinada hacia el empirismo que hacia el racionalismo. A la vez insistía en reconocer las restricciones de cualquier enfoque

hiperbolizador del empirismo que no tomase en comedimiento el irreemplazable rol del pensamiento lógico, cuestión que se expresa en su dedicación al estudio de la lógica.

Varona defendía la necesidad de las hipótesis como el hecho científico que permite lograr la verdadera investigación científica, pues de no ser así se escurriría por la vía del empirismo estrecho, que no correlaciona la relación de los procesos inductivos y deductivos. De esta forma concede gran significación como fuente del conocimiento a la experiencia, pero sin desdeñar el rol de la deducción lógica como vía necesario del conocimiento humano. Tal consideración conduce a Varona a reconocer la posibilidad del conocimiento a partir de los fenómenos psíquicos y dar importancia a la psicología como ciencia. Al mismo tiempo sostenía la irreductibilidad de los fenómenos psíquicos a los fisiológicos, aunque consideraba imprescindible también el conocimiento de estos últimos.

El empirismo que propugna E. J. Varona tiene plena identificación con el cientificismo, que le es propio al positivismo, y por tanto hace una crítica acérrima al sensualismo. No obstante comprendió las limitaciones de esta postura filosófica, lo cual le permitió tomar una mayor distancia del reduccionismo empirista; es por esta razón que vio la necesidad de ir a un proceso de reconstrucción del saber filosófico como método, ya que este permite que el apropiado conocimiento del mundo, siempre y cuando se apliquen adecuadamente sus procedimientos.

Otro aspecto de interés lo constituye el valor que Varona le concede a los aspectos sociales ya que según sus planteamientos ellos constituyen cuestión esencial para el hombre, en tal sentido considera que la formación del individuo es un proceso que tiene en el mundo exterior las potencialidades que lo moldean, y por tal motivo la sociedad cumple un rol de vital importancia.

Para él el hombre no puede estar fuera de la sociedad porque no posee sentido, ante todo porque sus condiciones internas subjetivas son expresión del orden social.

En el orden epistemológico E. J. Varona asume que el sujeto reelabora los datos que observa del exterior, que a la vez se relaciona con la experiencia obtenida durante su vida, y donde inciden sus sentimientos y sus fines, de ahí que el sujeto actúe sobre la base de sus valoraciones. Según sus consideraciones, para que se produzca el conocimiento resulta imprescindible el vínculo orgánico entre el sujeto y el objeto, que se expresa en la ley que llamó de la relatividad, esta posición filosófica fue contraria a las concepciones hegelianas, porque el filósofo alemán reducía dicha relación a un plano estrictamente ideal.

Es indiscutible que su posición epistemológica estuvo acorde con el avance alcanzado hasta ese momento histórico en las ciencias, todo lo cual le impide tener una noción más acabada y completa de los procesos de la actividad cognoscitiva. Sin embargo para Varona el hombre busca la verdad, porque necesita ajustar sus acciones a sus conocimientos, por eso comprendió con optimismo epistemológico que en la ciencia la verdad absoluta está dialécticamente vinculada a la verdad relativa, y que el conocimiento humano avanza a cada instante y las teorías científicas se perfeccionan y se ajustan cada vez más a la realidad objetiva.

Ese optimismo epistemológico se puso de manifiesto también al valorar los méritos de la teoría evolucionista, donde dio primacía a la observación del mundo objetivo, la cual conducía a la posesión de la verdad, y siempre para que fuese tal tendría que tener un carácter y contenido objetivo, por eso sostenía que toda pues con razón sostenía que verdad subjetiva es una quimera. El empirismo de Varona yace sobre la base de este optimismo

epistemológico que desafía al subjetivismo, idealismo y espíritu metafísico. Esa misma actitud es la que sirve de columna a sus ideas ateas y el materialismo filosófico.

En los últimos años de su producción científica, en lo que a la filosofía se refiere, comenzó a declinar con cierto escepticismo en la interpretación de los diversos procesos, que estuvieron en los aspectos de la comprensión epistemológica del proceso cognoscitivo y en el análisis de los procesos sociológicos.

Esto no era más que consecuencia de los momentos de crisis y manifestaciones de escepticismo y agnosticismo que hubo en su pensamiento, mas se debe reconocer que en modo alguno caracterizaron en sentido general y definitivamente sus concepciones epistemológicas ya que su plena seguridad en el conocimiento científico consolidó su fe en el progreso de la humanidad y la confianza de alcanzar la verdad como adecuada, y en correspondencia del pensamiento con la realidad.

En la tradición filosófica cubana influyeron importantes tendencias y corrientes en el siglo XX como el Marxismo, la Fenomenología, el Existencialismo, la Antropología Filosófica, la Filosofía de la religión, la Filosofía de la educación, entre otras, donde se pueden mencionar a Jorge Mañach, Humberto Piñera, Roberto Agramonte, Pedro Vicente Aja, José Ignacio Lasaga, Mercedes y Rosaura García Tudurí, Rafael García Bárcena, Emilio Roig, Fernando Ortiz, Elías Entralgo, Antonio Martínez, Juan I. Jiménes-Grullón, Medardo Vitier, y otros.

Si se tiene en cuenta el carácter histórico–lógico del pensamiento filosófico cubano se aprecia que se erige sobre ideas humanistas y de raíces cristianas, a la vez que concilian las posiciones filosóficas y científicas más avanzadas de cada tiempo con planteamientos acerca del hombre, de la sociedad, el

conocimiento, entre múltiples fenómenos que fueron objeto de reflexión filosófica, distantes del radicalismo materialista que niega el ámbito de la trascendencia. La filosofía en Cuba tiene una autenticidad por la autodeterminación de un pensamiento teórico que alcanzó la cualidad de ser electivo frente a lo eclíptico retornar aquellas corrientes filosóficas que le son propias e inherentes a su realidad natural y así permitir al individuo conocer una verdad absoluta de su circunstancia e historia presente

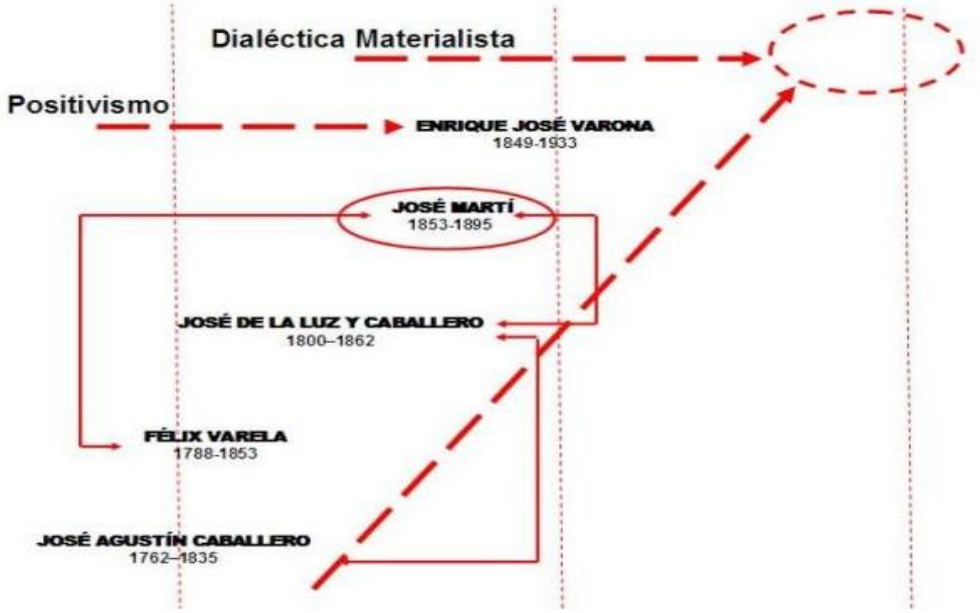
Desde la aparición del pensamiento electivo que se circunscribe en el terreno filosófico bajo los principios de fe, experiencia y razón, las consideraciones en el plano socio-político, donde se dirige la atención al reconocimiento de las virtudes humanas, se glorifica a la patria hasta la asunción de los adelantos científicos en bien del hombre, se denota que los filósofos de las pasadas centurias pensaron con cabeza propia y supieron cimentar el derecho fundamental a la creación de un pensamiento sui géneris, ante todo por las aportaciones sirven de fundamento para el desarrollo de un pensamiento filosófico cubano que fue continuo y permanente a lo largo del siglo XX, y donde aparecen ejemplos significativos que sientan las bases de un nuevo ideal, pero que en definitiva contribuye a sustentar las nuevas ideas en la actualidad. En la figura 1.4.1 se resume el pensamiento filosófico pedagógico cubano como eje construido desde el Siglo XVIII y representado en símbolos de la identidad cultural filosófica y pedagógica cubana.

Elucidar sobre estos paradigmas junto a una visión del pensamiento cubano acerca del desarrollo de la ciencia y la investigación científica propició evidenciar la necesidad de elaborar nuevas alternativa epistemológica y metodológica en la construcción del conocimiento científico, que aporten una mirada más cercana a la naturaleza y condición humana, como vía expedita en el proceso de formación contemporánea, que parta del carácter

objetivo-subjetivo de la realidad, su interpretación y teorización, por los seres humanos, en su diversidad y a la vez totalidad, única e irrepetible.

Por tanto se hace imprescindible una construcción teórica que responda a la visión de una naturaleza humana que en la formación, desarrolle y potencie una dimensión humana transformadora y creativa.

Figura 1.4.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

CAPÍTULO 2

LA CONCEPCIÓN CIENTÍFICA HOLÍSTICA CONFIGURACIONAL

Introducción

La necesidad de desarrollar una concepción de la formación en la Educación Superior sustentada en consideraciones que se centren el ser humano sus potencialidades en la construcción del conocimiento científico sobre los múltiples procesos naturales, sociales y del pensamiento, así como el reconocimiento del carácter holístico y complejo de dichos procesos ha conducido asumir la Concepción Científica Holística Configuracional como una alternativa epistemológica y metodológica que se erige sobre la base de presupuestos ontológicos, epistemológicos y lógicos, en los cuales se sintetizan en criterios científico- metodológicos acerca de la interpretación de la realidad natural, social y humana y la investigación de los objetos, procesos y fenómenos estudiados por las ciencias, todo lo cual se constituye en sustento para la construcción de una Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior.

En la Concepción Científica Holística Configuracional se atiende a la determinación de aspectos, categorías y relaciones que, aunque tratados por diferentes investigadores desde distintos presupuestos teóricos, no han quedado de acuerdo a los criterios elaborados, totalmente agotados, toda vez que constituyen temas muy polémicos y por lo tanto requieren de una profunda valoración y reflexión.

En la construcción científica desarrollada se parte de reconocer e incorporar la concepción de que los objetos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, como realidad, constituyen procesos de carácter holístico, complejo y dialéctico, así como el reconocimiento del sujeto consciente y participativo, implicados en la investigación científica, capaz de observar, comprender, explicar e interpretar la realidad, a la vez que considera significativo el contexto histórico, social y cultural en la relación sujeto-objeto.

En elaboración de la Concepción Científica Holística Configuracional se consideran las categorías esenciales y relacionales que sustentan los fundamentos epistemológicos de la propuesta, la Teoría Holística Configuracional, el Método Holístico Configuracional como los tres sustentos y partes constitutivas de la misma.

La Concepción que se desarrolla constituye una alternativa científica en la investigación de los procesos y fenómenos de la realidad asumiendo una posición epistemológica que reconoce la unidad dialéctica entre el carácter objetivo–subjetivo, holístico y complejo, así como desde el punto de vista metodológico considera la esencia hermenéutico dialéctica del proceso de construcción del conocimiento científico, en una lógica o sucesión de síntesis en la construcción del conocimiento científico determinado por la unidad dialéctica entre lo complejo y lo holístico.

Se reconoce que los procesos se desarrollan a través de una sucesión de eventos, por lo cual el evento es la existencia del proceso y su desenvolvimiento como realidad, en un espacio y un tiempo, comprendidos e interpretados por los sujetos a través de la configuración subjetiva de la realidad, al desarrollar sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones los que se expresan de su desempeño y transformación en el contexto social.

Desde consideraciones que propician un acercamiento a la diversidad y a la vez totalidad se es consecuente en la construcción del conocimiento científico, con la perspectiva de pretenden disminuir cada vez más la distancia entre los modelos, las concepciones teóricas y la práctica enriquecedora, lo que posibilita la interpretación de la condición humana y su significación en la formación de los seres humanos.

En consecuencia se desarrolla una amplia interpretación de la naturaleza y la

condición humana como sustento del planteamiento epistemológico y metodológico de un Pedagogía y Didáctica humana y cultural.

2.1. Categorías esenciales y relacionales

La modelación de los procesos se sustenta en el reconocer la realidad, interpretada por los sujetos, con lo que expresan su carácter subjetivo-objetivo, a partir de una posición epistemológica que supere las limitantes epistemológicas de los enfoques sistémicos y complejos que en la actualidad no permite reconocer los procesos y fenómenos en toda su realidad dentro de un contexto multidimensional y que a la vez constituye una totalidad inseparable, ello que evidencia un replanteamiento epistemológico que propicie una construcción lógica del conocimiento científico, que siendo expresión de la lógica dialéctica objetiva de la realidad, pero en la que se integre el carácter holístico y a la vez complejo ha de constituir el orden a partir de comprender el desorden en unidad dialéctica, donde su naturaleza compleja, holística y dialéctica que se estructuran de diversas formas en el curso de su desarrollo.

Desde la posición epistemológica planteada se requiere de un enfoque integral para ser consecuentes con una lógica científica porque al utilizar simultáneamente los puntos de vista de diversas disciplinas de la ciencia, se requiere la consideración de la totalidad de factores condicionantes del desarrollo del proceso en su devenir, así como de sus interrelaciones.

La naturaleza compleja se revela al considerar el conocimiento científico sobre la realidad es incompleto e imperfecto, en este sentido la complejidad de factores condicionantes en los múltiples movimientos y transformaciones que se suscitan en su desarrollo y dan cuenta de las cualidades del proceso como un todo, y que en su integración determinan el comportamiento del

mismo.

La complejidad en los movimientos se desarrollan en diferentes direcciones que son también contradictorias, lo que es consecuencia de: la diversidad del ser humano, su autonomía, su capacidad autorganizativa e interpretativa; la amplitud y diversidad de los ámbitos comprometidos en los objetos y fenómenos de la realidad.

En la consideración de la complejidad se integran dialécticamente la diversidad de factores en la consideración entre lo social y lo individual, en la consideración de que lo complejo se concreta en lo holístico de la realidad que es síntesis de de la diversidad y complejidad, necesaria para poder reflexionar de manera autónoma sobre los procesos y fenómenos expresado en la riqueza epistemológica y metodológica en la construcción del conocimiento científico.

Lo holístico por su naturaleza totalizadora y a la vez contradictoria, de las relaciones que condicionan su movimiento y autodesarrollo es un proceso holístico, es decir, totalizador, multidireccional, donde se interrelacionan procesos de diversas direcciones, siendo por tanto cada uno de estos expresión de las cualidades del todo, sin que ello signifique la existencia del todo por encima de los eventos.

Los aspectos, rasgos, cualidades del proceso, hacen del mismo una compleja totalidad inseparable en su esencia, que conduce a la consideración de su carácter configuracional, pero el carácter complejo se evidencia por los múltiples movimientos y transformaciones que se suscitan en su desarrollo y dan cuenta de las cualidades esenciales del proceso como un todo, y que en su integración determinan el comportamiento del mismo.

Se evidencia por tanto el carácter dialéctico del proceso, que implica

reconocer lo contradictorio de las relaciones que se producen en el mismo y constituyen su fuente de desarrollo y transformación.

Las acciones de los sujetos implicados en el proceso de construcción del conocimiento científico han de reconocer que el soporte esencial que se configura es el de las relaciones de significación que en los mismos se producen y de las que emergen, como trascendencia, los sentidos que para los propios sujetos tienen los procesos y su construcción del conocimiento científico.

Desde el punto de vista epistemológico se considera el reconocimiento por parte de los sujetos de la unidad dialéctica de lo complejo y lo holístico en los objetos investigados, lo cual permite su modelación como una alternativa epistemológica, e implica a la vez, reconocer la naturaleza compleja, holística y dialéctica del proceso de construcción del conocimiento científico, sustentado en revelar las categorías fundamentales, las relaciones , principio, la ley expresión en el pensamiento teórico sobre el objeto de la realidad en su movimiento.

En tal sentido se requiere de una reconceptualización de lo que tradicionalmente se ha entendido como interpretación hermenéutica, trascendiendo a la consideración hermenéutica dialéctica de J. Habermas, la cual queda al nivel teórico especulativo al no considerar el rol de la observación científica, lo que requiere de una reinterpretación desde la lógica hermenéutica dialéctica, que sea capaz de considerar el proceso de autodesarrollo de la construcción del conocimiento científico a través de la interpretación de los sujetos.

En consecuencia se requiere considerar la observación científica en el sistema relacional de categorías involucradas en el proceso de hermenéutico dialéctico. En primer lugar ha de estar la consideración de que la observación

y la interpretación constituyen procesos que son inseparables, y a la vez contradictorios, pues resulta imposible la observación sin la interpretación y a la vez la interpretación se sustenta en la observación, negándose mutuamente. En los procesos de construcción del conocimiento científico, en todo campo de la ciencia se desarrollan técnicas específicas de observación sistemática para garantizar una rigurosa interpretación, de esta forma, el rigor científico y la viabilidad de los resultados de una investigación dependerá de una observación científica rigurosa que permita una interpretación, a partir del nivel de precisión terminológica, de su rigor metodológico, de la sistematización con que se desarrolle todo el proceso cognoscitivo - valorativo de los investigadores.

A partir de ello se redimensiona la hermenéutica dialéctica en la consideración de asumir el autodesarrollo como el eje central dinamizador en la construcción del conocimiento científico, aspecto esencial en la Concepción Científica Holística Configuracional para las ciencias, y le confiere una diferencia cualitativa en el orden teórico, epistemológico y metodológico a lo desarrollado en el pensamiento científico anterior en cuanto a la construcción del conocimiento científico, desde la relación dialéctica entre la observación científica, la comprensión, la explicación y la interpretación, las cuales se definen:

La observación científica, constituye un proceso que va hacia el reconocimiento objetivo-subjetivo de la realidad, se desarrolla en una dialéctica entre lo cualitativo y lo cuantitativo y lo empírico y lo teórico, a través de la obtención de datos cuya fuente no se limita a los datos fácticos, sino que estarán también los datos tendenciales y los datos teóricos que son interpretados desde la cultura y el contexto epistemológico del sujeto.

Por tanto, desde la consideración anterior, está vinculada a la interpretación

como procesos de igual naturaleza y contrarios dialéctico. La observación científica en consecuencia es expresión de la relación integrada entre el todo y las partes y está mediatizada por el proceso del pensamiento científico del sujeto que es esencialmente hermenéutico dialéctico y que le permite sistematizar desde la unidad dialéctica de su subjetividad y objetividad los datos de la realidad.

La comprensión es el proceso de aprehensión de los objetos de la cultura, es un proceso consciente para un primer acercamiento al significado, y constituye una imagen totalizadora del objeto de investigación. Se sustenta en lo fáctico, en el análisis histórico-tendencial y en la caracterización epistemológica de dicho objeto.

La explicación es el proceso consciente en que se significan hechos, manifestaciones y las relaciones causales (dialécticas) en el comportamiento del objeto de realidad. Es un segundo nivel en el proceso lógico de interpretación hermenéutica, y la forma de encontrar razones suficientes de la significación del objeto; constituye un análisis y síntesis esencial en la comprensión, al significar causas, movimientos, rasgos en un proceso analítico-sintético para penetrar con mayor profundidad en la esencia del comportamiento del objeto de la realidad.

La comprensión y la explicación constituyen un par dialéctico, en tanto que como contrarios se erigen en el eje mediador entre la observación y la interpretación, con lo cual se establece una diferencia con autores como J. Habermas y se supera la simple relación triádica de la hermenéutica que hasta la contemporaneidad se ha venido realizando en el proceso de dialéctico interpretativo. De manera tal que ambos procesos de dan en unidad, que se supeditan desde la propia dinámica del acercamiento al objeto con la comprensión y la determinación explicativa de los rasgos y

cualidades del objeto, de ahí que si bien son expresión de la misma naturaleza, cada una tiene niveles esenciales, que se van configurando la una en la otra, pues a cada nivel de comprensión corresponde un nivel de explicación que da paso a una nueva comprensión, de mayor síntesis y nivel que la anterior, de igual manera como ocurre con la explicación.

La interpretación constituye el proceso de desarrollo y realización dialéctica de la comprensión y la explicación, como síntesis de ellas y permite la reconstrucción del significado del objeto de investigación desde la mirada del sujeto, adquiriendo con ello un sentido diferente y cualitativamente superior en unidad dialéctica con la observación, lo cual se significa como el reconocimiento de la realidad en su más amplio significado.

El sujeto para ser consecuente con un pensamiento hermenéutico dialéctico debe ser capaz de desarrollar en la construcción del conocimiento los cuatro procesos interpretativos hermenéuticos, pues sólo al recurrir a la comprensión y explicación, no es posible alcanzar un conocimiento científico cualitativamente superior, que implique la reconstrucción de significados precedentes y la expresión de nuevos significados, desde otra mirada novedosa y creativa. Le queda el reto al sujeto de integrar estos procesos interpretativos hermenéuticos en todo al proceso de construcción del conocimiento científico.

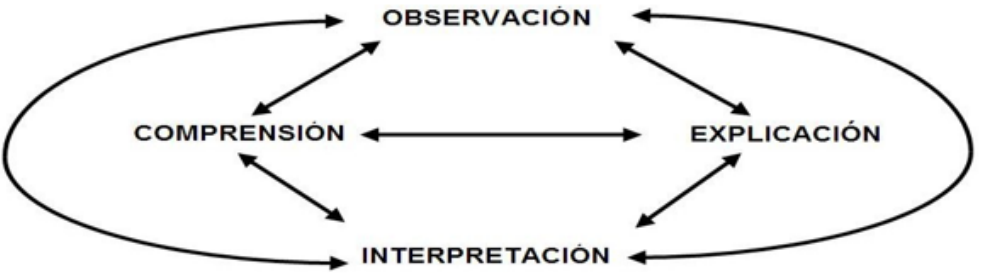
La dicotomía entre la comprensión y la explicación es imposible, ambas se sintetizan en la interpretación y la observación en el orden hermenéutico-dialéctico, donde es difícil diferenciar entre el objeto del conocimiento y el sujeto cognoscente, sucede que los cuatro procesos se dan en unidad dialéctica durante todo el proceso de construcción del conocimiento científico, sin embargo en momentos determinados del proceso de construcción del conocimiento científico, alguno de los cuatro procesos adquiere mayor

relevancia en función de las etapas proceso mismo de construcción de conocimiento científico.

La interpretación hermenéutico dialéctica constituye un proceso que va hacia el reconocimiento objetivo-subjetivo de la realidad, a través de la obtención de datos que son interpretados desde la cultura y el contexto epistemológico del sujeto, ello lleva a revelar el desarrollo dialéctico (subjetivo-objetivo) del objeto de la realidad, que no queda en la interpretación del decursar del mismo, sino que trasciende al tener en cuenta la historia de su teoría, su propia historia y la construcción y proyección teórica del objeto.

Con ello se hace imprescindible la observación, la comprensión, la explicación e interpretación, como la regularidad que caracteriza la lógica hermenéutico dialéctica seguida por los sujetos en la interpretación de las transformaciones de los procesos de la realidad, en la trascendencia de reconocer a dicho proceso de autodesarrollo ascendente donde los métodos y enfoques respeten las estructuras de relaciones que emergen en los mismos, reconozcan su diversidad y complejidad. Figura 2.1.1.

Figura 2.1.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

El conocimiento científico se configuran sobre la base de las relaciones de significación y su objeto lo constituyen los procesos de construcción del conocimiento científico, que de modo consciente se desarrollan en la

sociedad a través de las relaciones de carácter social entre los sujetos implicados, y en los cuales se preserva, desarrolla, difunde y crea la cultura de la humanidad, con lo que se propicia la solución a las necesidades de la propia sociedad y se generan nuevas necesidades, en una dialéctica entre las dimensiones empírica y teóricas en la cual se sustenta el autodesarrollo de la construcción del conocimiento científico.

Las consideraciones teóricas desarrolladas sitúan su marco filosófico general en la Dialéctica Materialista en la concepción epistemológica de los procesos de la realidad, que se reconocen por los sujetos, a través de la construcción de significados y sentidos, desde donde es posible considerarlos como procesos que llegan a ser conscientes en los sujetos, quienes reconocen, por tanto, su naturaleza compleja, holística y dialéctica.

Los procesos humanos conscientes son inherentes a la propia condición humana como esencia del mismo, donde los sujetos son capaces de revelar niveles ascendentes de relaciones dialéctica subjetivas que expresan las relaciones dialéctica objetivas de movimiento de la realidad, sobre la base de representaciones conscientes que determinan su intencionalidad socio individual, conciencia y comportamientos que asumen consigo mismo y con los sujetos con que interactúan, en su autorregulación, formación y desarrollo o en su participación en el proyecto social en el que están comprometidos. También se hace consciente porque a través de sus métodos y estrategias, se propicia el compromiso y la responsabilidad de los sujetos con el propio desarrollo y transformación individual y social, propiciando además que se tracen nuevas metas.

Los procesos de construcción del conocimiento científico, en la consecución de un nuevo conocimiento, se desarrollan por los sujetos de forma auténtica, como realidad concreta y sobre su experiencia social y personal, es decir, en

su vida, tal como es sentida y experimentada en un mundo de significados y sentidos.

Esta consideración orienta a las ciencias hacia la búsqueda de métodos y estrategias que promuevan la concientización de los sujetos en su progreso y desarrollo social, capaces de favorecer una formación y transformación activa, constructiva y creadora de la cultura, y propiciar con ello, el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima interrelación con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social, lo cual propicia toda la gama de acciones y sentimientos humanos.

Se trata de un proceso que promueve el desarrollo como totalidad de los sujetos, que posibilita su participación responsable y creadora en la vida social, y el desarrollo permanente como sujetos comprometidos con su propio bienestar y con el de los demás. Se reconoce además el carácter holístico, complejo y dialéctico del proceso de construcción científica del conocimiento, donde lo totalizador y multidireccional se evidencia a través en los aspectos, rasgos y cualidades, hacen del mismo una compleja totalidad inseparable en su esencia, además el carácter complejo se evidencia por los múltiples movimientos y transformaciones que se suscitan en el proceso del pensamiento como un todo, y que en su integración condiciona la construcción del conocimiento.

Se evidencia por tanto el carácter dialéctico subjetivo del proceso de construcción del conocimiento, que implica reconocer lo contradictorio de las relaciones que se producen en el mismo y con la dialéctica objetiva del objeto de la realidad, lo cual constituyen su fuente de desarrollo y transformación.

En los procesos de construcción del conocimiento científico, tienen lugar diversas contradicciones que deben ser asumidas por los sujetos implicados,

de hecho su carácter objetivo se desarrolla en unidad dialéctica con un profundo sentido personal y subjetivo para los sujetos, lo cual no se puede separar de su valor social.

Constituyen procesos donde dialécticamente se relacionan, entre otros: lo individual y lo social; la gestión y el desarrollo, lo objetivo y lo subjetivo, lo cognitivo, lo axiológico y lo afectivo; la regulación externa y la autorregulación. Todas expresadas en innumerables formas que no son ajenas a la voluntad y acción de los individuos o grupos humanos, condicionando con ello, los avances y retrocesos del proceso; es comunicarse, es la intervención de los factores propios de la condición biológica- ecológica-espiritual-social en el contexto de los sujetos implicados, que los hacen particulares y diversos.

Dichos procesos se amplían a las relaciones con otros sujetos, a los restantes procesos sociales, a nivel de la familia, de la comunidad, de la sociedad y a las condiciones materiales y espirituales en que este se desarrolla en el ámbito de la cultura, lo que revela su carácter complejo.

La concepción dialéctica del proceso como una totalidad, frente a la cual se reconoce lo particular, lo singular de los hechos, como abstracciones en un tiempo y un espacio, determinan una lógica y un Método Holístico Dialéctico para construir una representación de este, basada en sus contradicciones, en la cual, lo más importante es partir de los cambios cuantitativos que conducen a cualitativos, de las relaciones contradictorias, de las tendencias de los procesos, de las interacciones de todos los aspectos de la totalidad que se construye y reconstruye en un proceso en constante desarrollo.

Desde el punto de vista lógico se requiere de un sistema de categorías que se relacionen dialécticamente y a la vez expresen niveles superiores en la interpretación y transformación de los procesos. Por lo que desde esta

lógica expresada en la teoría, y en consecuencia con las consideraciones hechas anteriormente sobre los procesos, se identifican categorías que permiten configurar, al nivel del pensamiento teórico, la estructura de relaciones que de cuenta de la naturaleza y dinámica de estos procesos, constituyéndose en propuesta teórica que sustente científicamente la comprensión, explicación, observación e interpretación de los procesos y por ende, de los problemas que en estos se manifiestan.

Esta concepción holística y dialéctica emerge como cualidad esencial, desde el punto de vista científico, por reconocer la existencia de la actividad humana en la base determinante de la relación del sujeto con el objeto en su contexto, es por ello que permite revelar cómo transcurre el proceso de construcción del conocimiento científico a través de configuraciones, dimensiones, eslabones y estructura de relaciones. La actividad humana en su carácter ontológico y universal tiene en la comunicación la esencia dinamizadora de las relaciones sociales.

Ahora bien, asumir la actividad humana como base determinante en esta concepción significa reconocer la intencionalidad del sujeto con el objeto, lo cual da cuenta del carácter transformador, cognoscitivo, valorativo y comunicativo del sujeto en su actividad.

La actividad científica, esencialmente cognoscitiva y trascendente en su dimensión teórica, se desarrolla en unidad dialéctica con la dimensión empírico del conocimiento, en la relación entre la observación, la comprensión, la explicación y la interpretación, lo que se demarca en una relación de unidad contradictoria entre la comprensión y la explicación, que se sintetiza en la observación científica y la interpretación, las que a su vez son dialécticamente contradictorias entre si, conformando una totalidad en la construcción del conocimiento científico.

En resumen desde este sistema categorial y relacional presentado se fundamentan dos consideraciones científicas esenciales en el aval epistemológico que permiten dilucidar los núcleos esenciales que se configuran en la Teoría, de ahí la validez y trascendencia en la determinación de establecer la relación dialéctica entre lo holístico y lo complejo y el proceso interpretativo hermenéutico dialéctico en el autodesarrollo de la construcción del conocimiento científico. Tal consideración trasciende a las interpretaciones, que hasta ahora han sido denotadas por las ciencias y las investigaciones científicas, a la luz de los diferentes paradigmas existentes.

2.2. Teoría Holística Configuracional

La Teoría Holística Configuracional constituye la concreción teórica de la Concepción Científica Holística Configuracional, en consecuencia con las consideraciones hechas sobre proceso de construcción del conocimiento científico y la condición humana, se requiere de un sistema de categorías, relaciones, regularidades, principios y leyes que permita revelar como discurre la lógica de la construcción del conocimiento científico y con ello, la comprensión, explicación e interpretación de los procesos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Con lo cual se configuran las relaciones que dé cuenta de la esencia dinámica de estos procesos, constituyéndose en una propuesta teórica para sustentar científicamente la construcción del conocimiento científico y por ende, la solución de los problemas que en estos se manifiestan.

Las categorías de naturaleza holística que están en el sustento de la teoría son las siguientes:

- Configuraciones.

- Dimensiones. Eslabones.
- Estructura de relaciones.

Configuraciones. Por configuración de los procesos se entiende aquellos rasgos y cualidades, que en tanto expresiones dinámicas de los mismos, al relacionarse dialécticamente con otras de la misma naturaleza, se integran en un todo ascendente en niveles cualitativamente superiores de comprensión e interpretación, más específicas, pero de mayor nivel de interpretación, que constituyen a su vez configuraciones de orden superior.

Las configuraciones constituyen las categorías subjetivo-objetivas que expresan el reconocimiento por los sujetos implicados a aquellos rasgos y cualidades, que emergen en las relaciones del proceso de construcción del conocimiento científico, considerándose célula dinamizadora del proceso del pensamiento y del conocimiento, que constituyen una expresión dialéctica de la unidad objetivo- subjetiva de la representación en el sujeto de la realidad, cuyo fundamento en última instancia está en las propias regularidades de esa realidad estudiada, que al ser expresadas en el sujeto y empleadas conscientemente en el contexto socio histórico cultural, permiten la comprensión, explicación, interpretación y transformación de esa realidad.

A través de las configuraciones se expresan las síntesis sucesivas, en el ascenso a mayores niveles de interpretación en el proceso del pensamiento, dadas en orden superior de integración, que constituyen síntesis y a la vez análisis de los objetos y fenómenos en una dialéctica entre lo general, lo particular y lo singular en el proceso del construcción del conocimiento científico.

En consecuencia, las configuraciones comprenden expresiones de los objetos y fenómenos que requieren ser diferenciados: por sus rasgos,

cualidades, propiedades, características que permiten determinarlos, tanto en sus aspectos esenciales como concretos. Todos ellos identifican de forma sustantiva los aspectos externos y aquellos más esenciales del mismo.

Inherente al carácter configuracional de los procesos está lo dinámico, lo constructivo, lo procesal, de manera que las configuraciones no expresan un hecho estático, no son un componente, se construyen a partir de la interpretación de la realidad, en su dinámica y a través de las relaciones que en éste se establecen.

Dimensiones. Expresan determinados movimientos y transformaciones en el proceso, como resultado de las relaciones entre factores contradictorios y en desarrollo, expresados mediante las relaciones entre configuraciones y conlleva a nuevas cualidades, como configuraciones de orden superior, así las transformaciones se expresan mediante las dimensiones y el resultado de esas transformaciones como configuraciones de orden superior.

En la comprensión, explicación e interpretación de las transformaciones, las dimensiones se expresan mediante la relación entre configuraciones, como rasgos, cualidades, características y propiedades, que en su relación dialéctica dan significación y sentido al proceso, pero igualmente, diferentes dimensiones expresan movimientos coexistentes que se relacionan dialécticamente, revelando la existencia de nuevas transformaciones, con lo que se va construyendo un conocimiento con mayor nivel de comprensión e interpretación del proceso. Esta consideración permite comprender el carácter infinito de la construcción del conocimiento de la realidad y el autodesarrollo de la conciencia de los sujetos en ese mismo proceso.

Por el carácter complejo y multidimensional del proceso, su estudio lleva a la identificación de múltiples dimensiones, lo que a su vez implica precisar el sistema de relaciones que se establecen entre éstas. En tal sentido se

significa que existen niveles cualitativamente superiores en las relaciones de y entre las dimensiones, así puede establecerse que dicho sistema de relaciones tiene su existencia en la relación entre configuraciones, en las relaciones del carácter dinámico contradictorio y lógico de la misma dirección y las relaciones entre las dimensiones y su sucesión.

Las relaciones revelan nuevas cualidades cada vez más específicas, que se constituyen en configuraciones de orden superior, propiciando nuevos significados y sentidos para los sujetos implicados. Las relaciones de sucesión entre dimensiones expresan cómo el proceso se transforma en el tiempo y con ello su lógica interna, interpretada como expresión de la sucesión del movimiento y transformación de la realidad, ello se expresa en la Teoría Holístico Configuracional por medio de los eslabones del proceso.

Eslabones. Los eslabones expresan la sucesión de los complejos movimientos por los cuales transita el proceso de construcción del conocimiento científico como expresión teórica del proceso de la realidad, en su desarrollo, que responden a su lógica interna, esto es, la modelación de la sucesión de estadios, movimientos y transformaciones. Se diferencian entre sí por las características del quehacer de los sujetos en los diferentes momentos, pero a la vez, por la naturaleza holística, compleja y dialéctica del proceso del cual forman parte, se integran y condicionan dinámicamente.

En los eslabones pueden distinguirse dimensiones que representan el movimiento interno de cada eslabón y por lo tanto la lógica interna de estos. Por lo dicho, los eslabones expresan una relación temporal y esencial de mayor nivel de interpretación, es decir, que un determinado orden o secuencia en el accionar y la implicación de los sujetos en el proceso.

Cada uno de los eslabones se desarrollan las dimensiones, expresadas éstas en las relaciones entre configuraciones, revelándose en el proceso del

conocimiento nuevas relaciones entre configuraciones y entre dimensiones, las cuales se van significando en regularidades, y constituyen expresiones de las relaciones dialécticas en un contexto y momento histórico concreto en el desarrollo del proceso, se van integrando a lo largo de la construcción del conocimiento en la estructura de relaciones como expresión de esa síntesis, y donde se revela el sentido del proceso en esa totalidad que se configura en la modelación del mismo.

Estructura de relaciones. En la Teoría Holístico Configuracional la estructura de relaciones es una categoría esencial, porque a través de ella se expresan las regularidades que permiten comprender los movimientos y transformaciones del proceso y con ello explicar, interpretar y predecir su comportamiento. Es decir, a través de la formulación de regularidades se explicitan los nexos capaces de comprender, explicar, observar e interpretar el comportamiento del proceso o de alguna de sus aristas, desde la óptica del investigador. Por tanto, son resultado de las interpretaciones del investigador de las relaciones entre las configuraciones, dimensiones y eslabones, o entre todos ellos, identificando su manera de comprender, explicar e interpretar los comportamientos del proceso estudiado.

Así las relaciones entre configuraciones, dimensiones o eslabones se van significando en regularidades, las cuales constituyen relaciones dialécticas en un contexto y momento histórico concreto en el que se desarrolla el proceso, se van integrando a lo largo del proceso de construcción teórica y como totalidad que se configura en la modelación del proceso estudiado a diferentes niveles. Se trata de una construcción que permite transitar por una sucesión de síntesis, que expresan el proceso que se va configurando en su propio desarrollo y con ello la transformación de los propios sujetos implicados. Figura 2.2.1.

Entonces, siendo así, el proceso estudiado se configura en su propio desarrollo, es decir, va revelando nuevos rasgos y cualidades que son síntesis de relaciones dinámicas que pueden subjetivizarse, en virtud y a través de los sentidos que las mismas adquieren.

De manera, que el desarrollo de las potencialidades de esta realidad dependerá esencialmente de la acción de los protagonistas, quienes constituyen lo determinante en la configuración del proceso.

En el desarrollo del proceso, las relaciones dialécticas que se establecen se integran formando relaciones de significación que al sintetizarse se constituyen, no en partes o agregados de la totalidad, sino en expresiones de ésta. Estas relaciones dialécticas que se dan en el proceso configuran rasgos, cualidades y estructuras de relaciones, que explican formas particulares de sucesión en los movimientos del proceso, como lógica interna del mismo, donde se van integrando las diferentes síntesis que, en su organización necesaria, definen la relevancia de cada relación para el proceso estudiado.

Considerar el carácter configuracional de un proceso significa comprenderlo como totalidad compleja y en desarrollo, a partir del estudio de sus expresiones (diferentes niveles de síntesis de las relaciones que se dan en su interior), y consecuentemente modelarla, intentando desentrañar:

- Los rasgos que caracterizan el proceso y lo identifican como tal.

- Las cualidades del proceso como resultado de movimientos y transformaciones.

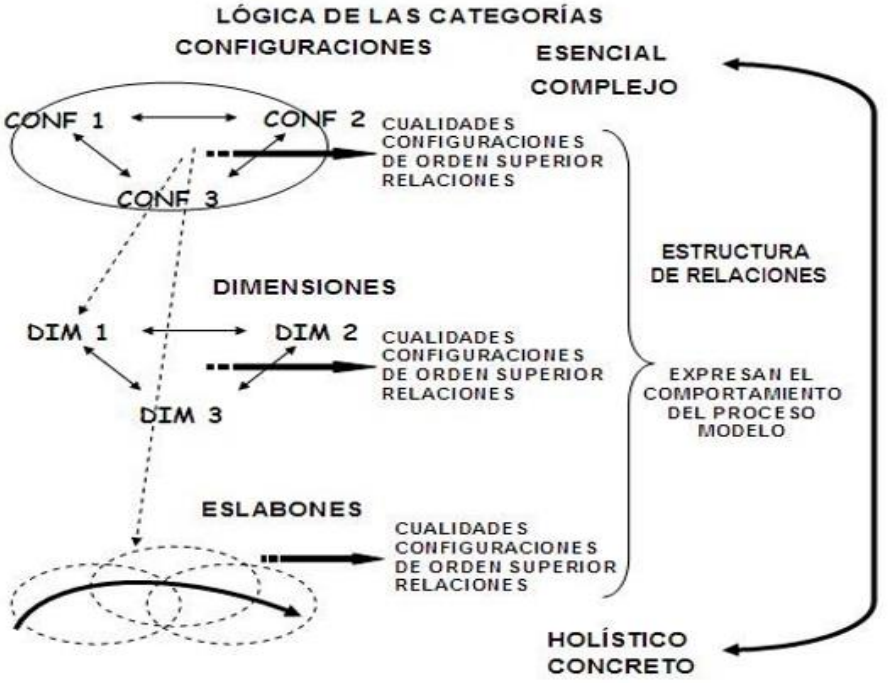
- Las relaciones dialécticas entre los rasgos o entre las cualidades, que

revelan nuevos significados y que caracterizan el movimiento del proceso.

- La relaciones dialécticas entre estos nuevos significados y que determinan la sucesión de movimientos en el proceso.

La estructura de relaciones expresan el movimiento interior del proceso, su dinámica y transformación. Esto se hará sobre la base de una contextualización que no pierda de vista los procesos concomitantes, lo que revela una forma particular del movimiento del proceso; que entraña una sucesión de movimientos por los que transita el mismo y se manifiesta en su lógica. Figura 2.2.1.

Figura 2.2.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

De lo anterior se puede inferir que toda síntesis de relaciones dialécticas, esto es, toda expresión de la totalidad que se revela como propiedad, cualidad o atributo del proceso, constituye una configuración de orden superior del mismo y en consecuencia la configuración deviene en la categoría que sustenta la Teoría Holístico Configuracional y aplicadas en el Método Holístico Dialéctico, consideran y contextualizan la hermenéutica dialéctica en el proceso de construcción del conocimiento científico.

Ahora bien, aunque el proceso es interpretado como totalidad (holística) inseparable en su esencia, es complejo, diverso y dialéctico en los ámbitos comprometidos, para su estudio siempre se recurre a la abstracción de sus movimientos y transformaciones como dimensiones, donde se expresa la espiral hermenéutico dialéctico del conocimiento, lo que representa un movimiento ascendente que va del todo a los aspectos considerados y de estos nuevamente al todo, pero a un nivel superior, donde el regreso al todo se expresa en configuraciones de orden superior, en su nivel de síntesis interpretativa.

Es un proceso donde se impone la consideración de no reducir su estudio al desmembramiento de sus partes, sino ampliarlo al establecimiento de nexos entre expresiones de su totalidad y a la adopción de una postura holística y dialéctica frente a las transformaciones y movimientos. Es decir, emprender el estudio de un proceso desde una perspectiva desarrolladora requiere, de un enfoque holístico y contextualizado que, partiendo de los eventos a través de los cuales este proceso se construye y desarrolla, trascienda a la investigación de sus nexos, vínculos e interdependencias con otros sistemas implicados.

Asumir en calidad de presupuestos el carácter consciente, holístico, complejo y dialéctico, conlleva a interpretar la realidad de manera diferente y ello

requiere lo siguiente:

El carácter consciente; que lleva a considerar que el desarrollo de las potencialidades de la realidad dependerá esencialmente de la acción de los sujetos implicados en el proceso. Es el reconocimiento del papel protagónico, comprometido y decisivo de los sujetos en el proceso, como realidad, para la transformación de estos y del proceso.

La consideración del carácter totalizador del proceso, que impone la asunción de un enfoque holístico en la comprensión, explicación e interpretación, lo cual permite comprender e interactuar con y en el proceso como una totalidad, sin reducirlo a sus partes integrantes, sino por medio de sucesivas síntesis que expresen sus rasgos, cualidades y relaciones emergentes.

Considerar el carácter complejo de los procesos, impone la necesidad de dialogar con la riqueza y diversidad de los mismos, lo que significa iinterpretar la multidimensionalidad de los procesos, a través de un pensamiento transdisciplinar que acepte la existencia de significados, compartidos desde diversas disciplinas, que pueden transitar de unas a otras propiciando el desarrollo de nuevos conocimientos.

Reconocer el carácter dialéctico de los procesos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento conlleva a la adopción de un enfoque dialéctico, que es consecuente con el reconocimiento de la causalidad, la que es entendida como el vínculo entre la causa y efecto a través de la sucesión de contradicciones, negaciones y la superación de dichas contradicciones, que se desarrollan entre los objetos y fenómenos, en la interrelación contradictoria del todo y las partes (o aspectos de éste), entre ellas y con el todo, dinamizando su desarrollo.

En la construcción del conocimiento científico la estructura de relaciones al

expresar el movimiento interno, dinámica y transformación del proceso, lo hará sobre la base de una contextualización que no pierda de vista los procesos concomitantes, lo que revela una forma particular del movimiento del proceso; que entraña una sucesión de movimientos por los que transita el mismo y se manifiesta en su lógica.

Estos presupuestos condicionan que en las ciencias los principios pueden ser generales, particulares o incluso específicos. De esta forma sí los sujetos se atiene a las especificidades de los constructos connotadores del proceso de construcción del conocimiento científico, entonces, los principios son particulares en esta disciplina científica.

Los presupuestos antes asumidos, permiten elaborar como principio de la Teoría, el Principio de lo Configuracional. El mismo propicia y revela la comprensión, explicación, observación e interpretación de la realidad con un carácter configuracional, lo cual implica adoptar una postura hermenéutica y de autodesarrollo en el estudio e investigación de los objetos (procesos), lo que desde el punto de vista cognoscitivo significa expresar éste a través de diferentes niveles de esencialidad de su interpretación, que se enuncia como:

Principio de lo Configuracional

El papel de las representaciones y conocimientos como síntesis sucesivas en la interpretación de la realidad, en su construcción teórica se expresan en configuraciones, condicionadas por el nivel de desarrollo del conocimiento y de la práctica humana, en un contexto histórico social.

Por lo anterior, configurar un proceso es a su vez un proceso interpretativo, y no determinista, que debe expresar la naturaleza contradictoria, holística, compleja, dinámica, irregular y diferenciada del proceso estudiado.

Es reconocer en el proceso niveles de interpretación, cualitativamente superiores y en desarrollo, a través de revelar rasgos, cualidades, relaciones, regularidades y leyes que expresan el objeto de la realidad que se investiga.

Significa a su vez reconocer la infinitud del conocimiento humano, el papel de nuestras representaciones y significados como aproximaciones sucesivas a la realidad, en el camino de construcción teórica, como configuraciones relativamente verdaderas condicionadas por determinado nivel de desarrollo del conocimiento científico y de la práctica humana, en un contexto histórico social, expresado este en categorías, regularidades, leyes y teorías que admitan su continuo desarrollo y profundización en un camino infinito en la construcción del conocimiento científico.

Toda ley constituye una relación esencial, estable, objetiva y necesaria de carácter teórico, que expresa el comportamiento del proceso, lo que desde los presupuestos ontológicos, epistemológicos y lógicos sustentados permite interpretar el proceso como totalidad compleja.

Al revelarse las relaciones esenciales, estables, objetivas y necesarias que se dan en un proceso y que explicitan su comportamiento, la existencia de una ley permite un mayor nivel, en el proceso del conocimiento, por lo que su revelación constituye el núcleo esencial de esta concepción científica, sustentado en el principio y construido a través de la lógica de su sistema categorial.

La construcción del conocimiento científico en la Teoría se argumenta desde el principio y las contradicciones dialécticas planteadas, los que a su vez sustentan el reconocimiento de la condición humana. Por lo que se tendrá en consideración la existencia de una Ley revelada como núcleo esencial en la

Teoría Holístico Configuracional, que parte de considera al ser humano en su entorno con una intencionalidad socio-individual, en el desarrollo intencional de la capacidad transformadora de los sujetos porque en última instancia lo que se desarrolla en la formación es la capacidad transformadora humana, para enfrentar los retos de la construcción del conocimiento científico en continua transformación.

Ley de la Teoría Holística Configuracional

Ley del Carácter Sintético–Configuracional del Conocimiento Científico, expresa que la construcción del conocimiento científico, como proceso de la realidad, se desarrolla a través de una sucesión de síntesis determinadas por la unidad dialéctica entre lo complejo y lo holístico.

Esta ley revela el movimiento del pensamiento en la construcción a través de una sucesión de síntesis determinadas por la unidad dialéctica entre lo complejo y lo holístico, lo que está en consecuencia con el sistema de categorías reconocidas y regido a través de un principio, que es el Principio de lo Configuracional, con lo que se generaliza y a la vez sintetiza la Teoría.

En consecuencia, la esencia de la Ley radica en que revela el carácter sintético y totalizador del conocimiento científico, que va ascendiendo a niveles teóricos superiores, como actividad cognoscitiva en un contexto histórico, social y cultural, que desarrollan los sujetos con carácter objetivo-subjetivo, penetrando en la esencia de los procesos, la que evidencia la su relación dialéctica entre lo holístico y lo complejo, que es expresado por los seres humanos en su conocimiento teórico, a lo largo del proceso de construcción del conocimiento científico, lo que se revela como lo más esencial y estable del pensamiento dialéctico interpretativo de la realidad.

Esta ley es esencia y síntesis de regularidades específicas del proceso que

se enuncian en cada uno de los estadios de la construcción teórica:

La Primera Regularidad expresa que la relación dialéctica entre las configuraciones revela las cualidades que se constituyen en configuraciones de orden superior en la interpretación teórica del proceso.

La Segunda Regularidad expresa que las relaciones dialécticas entre las dimensiones revelan cualidades que constituyen configuraciones de orden superior en la interpretación teórica del proceso.

La Tercera Regularidad expresa que las relaciones de sucesión entre los eslabones determinan la lógica del proceso expresadas en el pensamiento teórico y con ello el sentido del mismo.

A partir de este sistema teórico se evidencian las potencialidades metodológicas de la Teoría Holística Configuracional explícitas a través del carácter de sus categorías, las que conforman una estructura del conocimiento científico del objeto.

Cada categoría es un nivel de síntesis, de modo que en el desarrollo del proceso las relaciones dialécticas que se establecen son capaces de integrarse formando relaciones de significación de un orden superior, que al sintetizarse se constituyen, no en partes o agregados de la totalidad, sino en expresiones de ésta. Estas relaciones dialécticas que se dan en el proceso van configurando rasgos, cualidades, síntesis de cualidades, expresiones de los movimientos y de las sucesiones de movimientos, que va revelando, en un proceso gradual de aproximación, la interpretación esencial del objeto.

La Teoría Holístico Configuracional constituye el apartado teórico esencial, que desde el punto de vista epistemológico permite comprender e interpretar los procesos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento estudiados por los sujetos a partir del sistema categorial que le

es intrínseco, desde el cual se logra redescubrir la esencia de los objetos investigados, pudiéndose revelar la esencia de las configuraciones, como síntesis de orden superior, y las estructuras de relaciones que denotan la existencia de dichos procesos en su complejidad y a la vez holismo.

2.3. Método Holístico Dialéctico

El Método Holístico Dialéctico constituye la concreción praxiológica de la Concepción Científica Holística Configuracional, se revela como consecuencia de la relación dialéctica entre la postura epistemológica que se asume frente al estudio de los procesos (dialécticos, holísticos y complejos) y el objeto de la cultura mediante la cual se expresan estos procesos. Estos aspectos constituyen contrarios dialécticos, dado que mientras la postura epistemológica del sujeto se construye a partir de la apropiación de la cultura, esta cultura es apropiada por el sujeto a partir de la posición epistemológica asumida, lo que se resuelve, al constituirse esta lógica en mediadora entre esta posición asumida y la cultura apropiada, como una contradicción dialéctica entre el todo y los aspectos integrantes.

El Método Holístico Dialéctico, se erige en la expresión de la lógica o sucesión de movimientos seguidos por el sujeto en la construcción del conocimiento en correspondencia con las categorías reconocidas como configuraciones, dimensiones, eslabones y la estructura de relaciones, el Principio de lo Configuracional, las regularidades y la Ley del Carácter Sintético – Configuracional del Conocimiento Teórico, a lo que se incorpora la asunción de la hermenéutico-dialéctica como un todo el proceso.

El mismo se conforma en un sistema de procedimientos e indicaciones que guían este proceso y que son aplicados conscientemente por los sujetos de acuerdo a la naturaleza del objeto, los presupuestos epistemológicos de los

sujetos y a la diversidad de las tareas que realiza en el desarrollo del proceso.

Por otra parte, la estructura y la articulación de los procedimientos metodológicos que conforman el Método Holístico Dialéctico responden a las regularidades internas del movimiento del pensamiento humano, que se produce en los procesos de construcción del conocimientos de los sujetos, esto conlleva el reconocimiento del carácter dialéctico, que es consecuente con la naturaleza de dicho proceso, pero además, se reconoce el carácter holístico y complejo de la construcción del conocimiento.

Estas regularidades, al ser expresadas por el sujeto y empleadas conscientemente por él, se convierten en un instrumento para la comprensión, explicación, observación interpretación y transformación de la realidad.

Es una expresión subjetiva de la realidad; es por ello que constituye una configuración, cuyo fundamento, en última instancia, son las propias regularidades de esa realidad observada e interpretada. Por tanto, el fundamento objetivo del método está en que sigue la regularidad interna del movimiento del pensamiento humano, lo que es inherente a la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento, pero su relevancia, sólo estará determinada por la correspondencia que éste guarde con las características del objeto estudiado y con los presupuestos epistemológicos y concepciones culturales del sujeto, en una unidad dialéctica.

En las interpretaciones y resultados derivados de su aplicación, se tiene en consideración la influencia del contexto personal y social del sujeto que lo realiza, así como el contexto natural, ecológico, en que se dan los procesos.

En la aplicación del Método se es consecuente con la convicción de que el proceso natural del conocer humano es hermenéutico, es decir, se realiza a

través de la búsqueda del significado y sentido de los procesos, a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo, en un contexto social y natural, lo que es opuesto a la suposición de que los datos y resultados experimentales son infalibles.

Las categorías en que se sustenta el proceso de construcción del conocimiento científico, como proceso interpretativo y transformador, en el Método Holístico - Dialéctico son: las configuraciones, las dimensiones, los eslabones y la estructura de relaciones.

Las categorías significan expresiones dinámicas del objeto, de naturaleza objetivo– subjetiva, que al relacionarse e interactuar dialécticamente, se integran en torno a los sentidos que el proceso va adquiriendo para el sujeto, conforme a lo cual se van alcanzando niveles cualitativamente superiores de interpretación, lo que implica el desarrollo y construcción de nuevos conocimientos, en torno a los sentidos que el mismo proceso adquiere para los sujetos; es la expresión concreta final del proceso e incluye la transformación de los propios sujetos involucrados en el proceso. No es un momento del proceso, sino que se va configurando a lo largo del mismo, tanto en el espacio como en el tiempo.

Este proceso transcurre desde la identificación de las configuraciones, revelar las relaciones dialécticas entre las configuraciones, como expresiones de los movimientos y transformaciones que se producen en el proceso y que constituyen las dimensiones. La posibilidad de revelar y argumentar las dimensiones en un proceso de construcción del conocimiento, permite la transformación de la cultura que expresa el objeto de la realidad.

La sucesión en las dimensiones constituyen los eslabones, que expresan los complejos estadios o momentos por los que transita el proceso y que determinan su lógica interna. Todo eslabón implica una sucesión de

movimientos, que se diferencian entre sí por las características del desarrollo del proceso por los sujetos implicados en los diferentes estadios por los que transcurre este proceso, pero a la vez, por la naturaleza holística, compleja y dialéctica del proceso en el cual se integran, se relacionan y se condicionan dinámicamente.

El movimiento interno del proceso es expresado por la lógica mediadora y síntesis de la relación contradictoria y de sucesión entre los eslabones, que determinan la lógica del proceso de construcción del pensamiento teórico y con ello el sentido del mismo para los sujetos.

En síntesis expresa la lógica o sucesión de movimientos seguidos por el sujeto en la construcción del conocimiento científico, se conforma en un sistema de procedimientos e indicaciones que guían este proceso y que son aplicados conscientemente por los sujetos de acuerdo a la naturaleza del objeto, los presupuestos epistemológicos, la hipótesis que elabora y a la diversidad de las tareas que realiza, lo que se constituye en el Método Holístico Configuracional.

Procedimientos del Método Holístico Dialéctico

- **Identificar las configuraciones que expresan el objeto de la realidad**

Se determinan las configuraciones que caracterizan el objeto, identificando las posibles relaciones entre ellas como un primer acercamiento a la caracterización del objeto. Se identifican los rasgos y cualidades del objeto de acuerdo a la caracterización epistemológica y praxiológica desarrollada por los sujetos y en los que está presente la posición ante la cultura.

- **Revelar las relaciones dialécticas entre las configuraciones y con ello las cualidades que se constituyen en configuraciones de orden superior en la interpretación teórica del proceso**

Consecuentemente con la primera regularidad de la Teoría Holística Configuracional se expresan las relaciones dialécticas entre las configuraciones, lo que permite revelar las cualidades que se constituyen en configuraciones de orden superior en la interpretación teórica del proceso. Las relaciones constituyen expresiones del movimiento del objeto y se identifican con las dimensiones.

- **Identificar las dimensiones que expresan los movimientos del objeto de la realidad**

Se determinan las dimensiones que caracterizan los movimientos del objeto, identificando las posibles relaciones entre ellas como un primer acercamiento a la transformación del objeto.

- **Revelar las relaciones dialécticas entre las dimensiones y con ello las cualidades que se constituyen en configuraciones de orden superior en la interpretación teórica del proceso**

Consecuentemente con la segunda regularidad de la Teoría Holística Configuracional se expresan las relaciones dialécticas entre las dimensiones revelan cualidades que constituyen configuraciones de orden superior en la interpretación teórica del proceso.

- **Revelar las relaciones de sucesión, que con carácter dialéctico se desarrollan entre las dimensiones y con ello las cualidades que se constituyen en configuraciones de orden superior en la interpretación teórica del proceso**

Consecuentemente con la tercera regularidad de la Teoría Holística Configuracional se expresa que las relaciones de sucesión entre los eslabones determinan la lógica del proceso expresadas en el pensamiento teórico y con ello el sentido del mismo.

- **Determinar la estructura de relaciones con la que se modela el objeto con la construcción del nuevo conocimiento**

Cada categoría es un nivel de síntesis, de modo que en el desarrollo del proceso las relaciones dialécticas que se establecen son capaces de integrarse formando relaciones de significación de un orden superior, que al sintetizarse se constituyen, no en partes o agregados de la totalidad, sino en expresiones de ésta. Estas relaciones dialécticas que se dan en el proceso van configurando rasgos, cualidades, síntesis de cualidades, expresiones de los movimientos y de las sucesiones de movimientos, que va revelando, en un proceso gradual de aproximación, la interpretación esencial del objeto.

Por otra parte el proceso natural del conocer humano es hermenéutico, es decir, se realiza a través de la búsqueda del significado y sentido de los procesos, a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo, en un contexto social y natural, lo que es opuesto a la suposición de que los datos y resultados experimentales son infalibles.

El Método Holístico Dialéctico constituye el segundo apartado teórico-praxiológico esencial, que desde el punto de vista metodológico permite conducir el proceso de investigación científica, capaz de desentrañar los procesos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento estudiados por los sujetos a partir del sistema de procedimientos que le es intrínseco, desde el cual se propicia la construcción del conocimiento científico sobre los objetos investigados, y con ello propiciar y redescubrir la esencia de las configuraciones como síntesis de orden superior y las estructuras de relaciones que denotan la existencia de dichos procesos en su complejidad y a la vez holismo.

2.4. La Concepción Científica Holística Configuracional

La Concepción Científica Holística Configuracional constituye una postura epistemológica de interpretación de los procesos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, en niveles cualitativamente superiores y en desarrollo, a través de revelar los rasgos, cualidades, relaciones, regularidades, principios y leyes que permiten expresar la naturaleza contradictoria, holística, irregular y diferenciada, a la vez compleja del objeto estudiado.

En la Concepción se revela la Ley del Carácter Sintético – Configuracional del Conocimiento Científico, que permite interpretar los procesos dialéctico de la realidad, que se desarrollan a través de una sucesión de síntesis determinadas por la unidad contradictoria entre lo holístico y lo complejo.

Se estipula el autodesarrollo como expresión dialéctica de configuraciones, en pares dialécticos mediados y contradictorios entre sí, lo cual permite determinar la existencia de un estilo de pensamiento científico que responde a las necesidades y derroteros de las ciencias, y en correspondencia se revela la significación de la construcción del conocimiento científico a partir de establecer la relación entre lo holístico y lo complejo, en la dialéctica de lo objetivo–subjetivo, que se expresa en el proceso de la realidad y su modelación teórica, así como las relaciones dialécticas del autodesarrollo, lo cual permite la interpretación de múltiples procesos en su autodesarrollo, y a su vez esta Concepción conlleva, en lo epistemológico y lo metodológico, sustentar el carácter consciente y transformador de la construcción del conocimiento científico de la formación.

Incluye la Teoría Holístico Configuracional y el Método Holístico Dialéctico, síntesis y sustento del sistema de categorías, relaciones, principio, regularidades y la Ley del Carácter Sintético–Configuracional del

Conocimiento Teórico, lo que reconoce el carácter consciente y transformador del sujeto en la actividad humana, que se sustenta en asumir e interpretar que la relación dialéctica objeto–sujeto, que constituye una concreción del problema fundamental de la filosofía, y que en el desarrollo de la concepción se sintetiza en una práctica humana en un contexto histórico, social y cultural concreto, categorías que adquieren un carácter contradictorio en la construcción científica del conocimiento teórico y con ello dinamiza el desarrollo de este propio proceso.

Desde esta Concepción se reconoce al sujeto capaz de construir el conocimiento desde las relaciones dialécticas entre la observación, comprensión, explicación e interpretación, lo que requiere y propicia el desarrollo de cualidades esenciales en los sujetos como son: su compromiso social y profesional, su flexibilidad ante la diversidad del conocimiento humano, su trascendencia en los ámbitos de desarrollo y autodesarrollo y amor infinito a lo humano universal.

La Concepción Científica Holística Configuracional se conforma y representa en calidad de modelo, al tener en cuenta la Teoría Holística Configuracional; constituida por el sistema de categorías, configuraciones, dimensiones, eslabones y la estructura de relaciones; el Principio de lo Configuracional; las regularidades de la Teoría, que conducen a la Ley del Carácter Sintético–Configuracional del Conocimiento Teórico y el Método Holístico Dialéctico. La representación gráfica de la Concepción Científica Holística Configuracional se muestra en la figura 2.4.1.

En resumen la Concepción Científica Holística Configuracional permite caracterizar, desde el punto de vista epistemológico y lógico, la construcción científica a partir relación dialéctica entre lo holístico y lo complejo y el autodesarrollo, los cuales constituye el eje central dinamizador de la propia

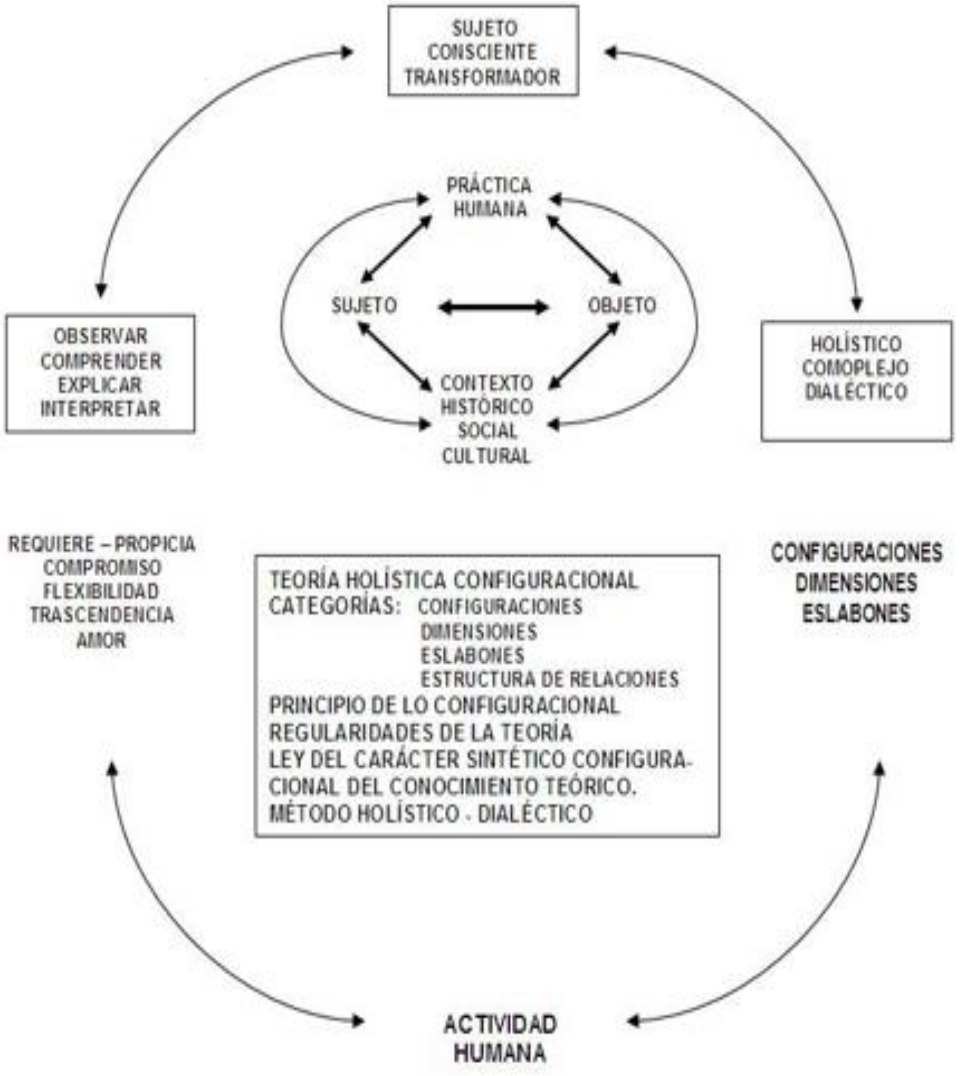
Concepción para las ciencias, y una teórica, epistemológico y metodológico para el pensamiento científico, distintiva en el ámbito de las concepciones del Siglo XX y en los inicios del siglo XXI, referido a la construcción del conocimiento científico, pues es capaz de determinar los niveles de interpretación, cualitativamente superiores y en desarrollo, a través de revelar los rasgos, cualidades, relaciones, regularidades, principios y leyes que permiten expresar la naturaleza contradictoria, holística, irregular y diferenciada, a la vez compleja del objeto estudiado.

La consideración de la Ley del Carácter Sintético–Configuracional del Conocimiento Científico, en la interpretación de la construcción del conocimiento científico como proceso dialéctico de la realidad, que se desarrolla a través de una sucesión de síntesis determinadas por la unidad contradictoria entre lo holístico y lo complejo.

En la consideración del autodesarrollo como expresión dialéctica de configuraciones, en pares dialécticos mediados y contradictorios entre si, a lo que se incorpora la consideración de Método Holístico Dialéctico en el estudio de los procesos y fenómenos y la construcción del conocimiento científico.

Figura 2.4.1.

Concepción científica holística configuracional



Nota. Elaboración propia del autor.

2.5. La condición humana, vista desde la Concepción Científica Holística Configuracional

Desde la Concepción Científica Holística Configuracional se hace necesario investigar los múltiples procesos y fenómenos relacionados con la condición humana, que requieren un replanteamiento desde una nueva perspectiva de análisis, que propicie la consideración de la dialéctica entre lo holístico y lo complejo, al dar un tratamiento teórico a problemáticas de gran interés en la contemporaneidad y que constituyen aspectos esenciales en el desarrollo de la humanidad. Aunque tratados por diferentes investigadores desde distintos contextos teóricos, no han quedado totalmente agotados, toda vez que constituyen temas muy polémicos y por lo tanto requieren de una profunda valoración y reflexión.

Una de las cuestiones esenciales que entraña la búsqueda de respuestas en la actualidad, lo es la condición humana, máxime si esta categoría constituye un aspecto esencial en la interpretación del sujeto contemporáneo, es decir, se requiere abordar la problemática en torno a la existencia del ser humano, lo cual implica determinar su esencia, tanto en lo singular como en lo general, o más exactamente, sobre la esencia y la naturaleza del ser humano.

Esta temática tiene una trayectoria histórica en el devenir del pensamiento teórico de la humanidad, de ahí que desde los albores del desarrollo humano se encuentren criterios e ideas que permiten significar el alcance histórico-lógico de la significación de la esencia de la condición humana. Es así que en Mesopotamia, que aparece, de origen sumerio y en escritura cuneiforme hacia la primera mitad del segundo milenio a.n.e., el Poema de Gilgamesh: una epopeya que contiene la más antigua reflexión sobre la condición humana. El mismo contiene una profunda y sabia, antigua y actual,

reflexión sobre qué son y como tienen que vivir los humanos, donde se aprecia una reflexión que trata de desentrañar la esencia humana, sin embargo los conocimientos en la época eran incipientes, lo cual lastró la consideración de la condición humana desde un pensamiento empírico-místico del desarrollo social.

Otro momento relevante lo fue las concepciones alcanzadas en la Antigüedad Clásica, en Grecia y Roma, con múltiples ejemplos que son muestra de su preocupación en torno al ser humano y los problemas que le son intrínsecos. Uno de los filósofos que prestó atención a este fenómeno lo fue Demócrito (460-370, a.n.e.), quien se interesó por indagar y considerar qué es el ser humano, a lo cual dio como respuesta "hombre es aquello que todos sabemos", aunque imprecisa y generalizadora.

En esta consideración se percibe un conocimiento muy incipiente, ante todo porque su preocupación de darle primacía a los estudios de lo material, con lo que no llega a comprender la existencia del ser humano en toda su claridad, sin embargo es válido reconocer su preocupación por la esencia humana, aunque desde una perspectiva idealista.

De igual forma Aristóteles (384-322, a.n.e.), a pesar de su esfuerzo por enriquecer la "racionalidad", como esencia universal y necesaria del ser humano, considera como rasgos "accidentales", la sociabilidad, el lenguaje y la corporalidad, por lo cual no consiguió escapar a las insuficiencias teóricas del substancialismo en la interpretación de lo humano y su naturaleza objetiva. Los cínicos, como Diógenes (404-323, a.n.e.), y los estoicos, como Antípatros (¿-319,a.n.e.), realizaron su incursión en la existencia humana, a la vez que manifestaron contraposiciones en los puntos de partidas en su interpretación.

Un salto superior se encuentra en Platón (428-347,a.n.e.), pues desde el

movimiento dialéctico de la idea, condiciona el avance del ser humano; y así para este filósofo, al asumir la dialéctica, considera el saber de esencias de lo humano, sólo que a partir de la idea, que es la que mueve y da fundamentos a la existencia humana. Aquí se revela la posición idealista objetiva ante la interpretación de la condición humana.

San Agustín (354-430), algunos siglos más tarde, en su libro “Confesiones” aborda la cuestión de la esencia divina del ser humano y se pregunta por éste, desde la perspectiva que se abre, decididamente, hacia lo que posteriormente se entendió como condición humana y no como “naturaleza”; en este nivel de contradicción entre las categorías se establece una contingencia que posteriormente tuvo un rol decisivo en la historia del pensamiento teórico acerca del ser humano.

De esta misma forma Tomás de Aquino (1225-1274) en su obra la “Suma Teológica” (1265-1273) direcciona la existencia de lo humano a partir de lo divino, lo cual obedece a Dios como ser supremo universal que rige al ser humano en el plano terrenal.

Es indiscutible que en toda la etapa del desarrollo de la Preescolástica y la Escolástica la interpretación de la existencia humana y en si, su naturaleza, estuvo determinada a partir de patrones religiosos, que trascendieron su época y que aún subsisten desde la creencia de la formación humana verbigracia a la creación divina como se expresa en la Biblia, en el Génesis.

La Biblia no es un libro de texto o tratado del ser de Dios, tampoco es un tratado de antropología, sin embargo permite conocer acerca del ser humano, de donde se infiere la manera de como él actúa en respuesta a la actividad de Dios, por consiguiente, es difícil hablar de una doctrina bíblica de la naturaleza del ser humano, excepto cuando se concibe la doctrina en términos de teología.

En el Renacimiento, Pico della Mirándola (1063-1494), en Italia; Fernán Pérez de Oliva (1494-1533) en España y Miguel de Montaigne (1533-1592), en Francia, se ocuparon de modo expreso en la problemática de la condición humana, que a partir de presupuestos teóricos demarcados, expresaron la necesidad de enriquecer la antigua visión esencialista, proveniente desde las concepciones platonianas.

De gran importancia constituye el Humanismo renacentista, donde el ser humano ocupa el centro de atención de toda reflexión filosófica y antropológica, incluso hasta de la creación artística, tal como se expresan en las imágenes artística de Leonardo Da Vinci (1452-1519), Miguel Ángel (1475-1564), Sandro Boticelli (1445-1510), entre otros. En toda esta época la visión del ser humano alcanza una dimensión más integral, terrena, y menos ideal o extraterrena, desvinculada de todo quehacer divino, aunque no puede olvidarse que aún la condición humana no es dilucidada en todos los aspectos que marquen la impronta de su totalidad, sino que se configuran elementos importantes que tipifican el camino hacia una construcción teórica que requiere mayor nivel de interpretación.

Los cínicos y los estoicos, San Agustín (345-430) y los pensadores renacentistas, entre otros, representan momentos cruciales de la concepción esencialista de lo humano, la cual es contrapuesta por otra de signo existencial, donde la empiricidad y contingencia remiten el problema de la condición humana a la categoría identificada como de “natura naturans”. En esta dirección se encuentra el pensamiento de Giambattista Vico (1668-1744) quien sostiene que concebir lo humano como “natura naturata” es abordarlo como una realidad “substante” y acabada, pensada a partir de la metáfora de su producción por obra de un agente externo, que la trae a la existencia a partir de un modelo previo.

D. Hume (1711-1776) en su obra “Tratado de la naturaleza humana”, desde una posición idealista asume las ideas unitarias acerca del ser humano, que según su consideración nunca puede transformar hacia cierto orden o sucesión de acontecimientos y apuntó que la debilidad del ser humano se desprende de todas sus construcciones. Sus puntos de vista en la teoría del ser niegan la existencia de la categoría de sustancia, él reduce a la idea de un conjunto de cualidades aisladas, a su vez le dio importancia a la vida psíquica y en su filosofía de la religión consideró que el universo tiene cierta analogía con la naturaleza humana, de ahí su inconsistencia con la comprensión de la esencia humana al enfocarla desde una posición idealista.

Otro representante de éste siglo XVIII, donde se aprecia una visión acerca de lo humano universal es en J. J. Rousseau (1712-1778), quien escribió dos obras importantes; “discurso sobre el origen y desigualdad entre los hombres” (1755) y “Emilio o de la Educación” (1772), en las mismas se aprecia cierta tendencia por investigar la existencia humana, a la vez que el rol de la cultura y la educación como aspectos fundamentales en la interpretación del sujeto, quien en él debe reinar la amistad y la armonía, así mismo propugnaba las libertades cívicas y la igualdad de los hombres independientemente de el origen de los mismos, se aprecia un reconocimiento a la existencia humana sobre la base de considerar la igualdad, los derechos y la misma naturaleza de todos los seres humano. Aspectos que propician su desarrollo a través de plantearse la educación como tarea necesaria para formar sujetos activos.

En la Filosofía Clásica Alemana de finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX se puede aludir a las posiciones de G. W. F. Hegel (1770-1831) y L. Feuerbach (1804-1872), el primero atribuye a la existencia humana una esencia idealista, al analizar la categoría enajenación, la cual interpreta a

partir de la actividad material de los sujetos estudiando a estos últimos y su historia como resultado de su propio trabajo, sin embargo, al partir de la identidad del ser y el pensamiento se pierde la comprensión real del sujeto como manifestación de la idea, concepto, espirito, ya que la Idea Absoluta al retornar a así misma conoce el contenido de las diversas variedades de la conciencia y la actividad humana. En él encontramos el reconocimiento de la dialéctica como esencia del desarrollo, aunque no la aplicó a la comprensión de los seres humanos.

L. Feuerbach por su parte interpreta la esencia humana desde una posición antropológica donde promueve a primer plano el problema de la esencia del sujeto considerándola como objeto único, universal y superior. Su antropologismo está despojado de todo materialismo y es que al considerar al hombre lo enfoca como individuo abstracto y puramente biológico, pero además desde el estudio de la religión interpretó esa esencia humana a partir de que ella es la enajenación de las propiedades humanas, en tanto el sujeto, ahí se duplica y se personifica en Dios y desde donde contempla su propia esencia.

En tal sentido, para L. Feuerbach, cuando afirma que «la antropología es el secreto de la teología», significa que en último término Dios no es sino el producto de la proyección de los deseos del hombre, de su esencia ideal (ideal, es decir: no realizada), la religión constituye la autoconciencia inconciente del ser humano a la vez que no pudo comprender el mundo real en que vive el sujeto social.

En general predominaron en el pensamiento premarxista acerca de la esencia humana dos posiciones identificadas; las teorías religiosas defensoras de que el ser humano, todo hombre, tiene un alma y que ésta es precisamente su naturaleza; y la otra, las teorías naturalistas como la de la biología, que indica

la constitución genética y biológica se realizan en lo fundamental del mismo modo en todos los seres humanos de todos los lugares y de todas las épocas. Estas posiciones fueron criticadas y solucionadas con la aparición del Marxismo.

Es con C. Marx (1818-1883) y F. Engel (1820-1895) cuando se revolucionó la concepción interpretativa de la esencia humana ya que fueron capaces de comprender al sujeto como totalidad concreta, sólo a partir de desentrañar el rol de la práctica y el contexto histórico socio-cultural. La gran significación de marxismo consistió en comprender e interpretar qué es el ser humano, su formación y desarrollo en la sociedad, a partir de elaborar la teoría dialéctica materialista de la actividad, lo cual permitió penetrar en la interpretación de la esencia humana.

En tal sentido la interpretación del sujeto perdió la separación metafísica entre esencia y existencia, y sus derivaciones antropológicas y naturalistas, tanto desde la postura racionalista como empirista. Los clásicos al criticar la concepción abstracta y ahistórica de la esencia humana, postulada por L. Feuerbach, asumen una nueva concepción al considerar a la esencia humana no como algo abstracto inherente a cada sujeto, sino que dicha esencia no es más que el conjunto de relaciones sociales. Es por eso que la práctica constituyó un eslabón esencial en la comprensión del hacer humano, donde la esencia humana existe en la relación de lo social y lo individual. Con razón hacen alusión de que dicha naturaleza constituye la base de su propia existencia humana.

Posterior al desarrollo del marxismo surgieron diversas posturas antropológicas que trataron de explicar la esencia y naturaleza humana y con ello su condición, las mismas fueros desarrolladas en la antropología burguesa a partir de yuna concepción idealista y metafísica y en las cuales

se encuentra oposición entre lo biológico y lo social y concluyen que la esencia humana es algo dado de una vez y para siempre por la naturaleza humana, como es por ellos interpretada.

En la antropología filosófica existen diversas tendencias consideradas como doctrinas básicas acerca de las ciencias del hombre como la psicobilógicas, culturales, cristianas, a la vez que corresponden con las concepciones de Max Scheler (1874-1928), H. E. Hengstenberg ().

A su vez los seguidores de la antropología de la acción, como H. Plessner, A. Huelen, E. Rothacker y W. Graeber, entre otros que fueron incapaces de explicar la dialéctica de la naturaleza humana, pues apelaron al subjetivismo.

Una corriente que dedicó atención a los problemas de la esencia humana lo fue el existencialismo, que ontologías la existencia subjetiva humana. Ejemplos característicos lo constituyen M. Heidegger (1889-1976) y J. P. Sastre (1905-1980), en el caso del primero sigue la tendencia irracionalista de Kierkegaard, la Filosofía de la vida de Nietsche y la Fenomenología de Husserl. En la "fábula de Cura", rescatada por Heidegger del Liber Fabularum de Higinio, incorporada a su obra El Ser y Tiempo, asumió el relato de que el hombre resulta creado por obra de un "proceso analítico", donde se incorporan dos elementos parciales que, por su unión, configuran una totalidad, donde dio primacía al primero al considerar que el cuerpo se modela sobre el barro húmedo de las márgenes de un río. Su concepción fue apriorística por lo que para este filósofo el sujeto como hombre debe abjurar de todas las orientaciones prácticas concretas y tomar conciencia de su mortalidad, por lo que el sujeto como hombre debe despojarse de los fines y los ideales. Esta posición constituye una visión idealista de la condición humana que rechaza toda posibilidad de potenciar la formación humana a planos superiores.

Por otra parte, en el caso de J. P. Sartre considera que no existe la naturaleza humana y rechaza la existencia de una naturaleza espiritual o física que pueda determinar nuestro ser, nuestro destino, nuestra conducta. Para él el ser humano en su origen es algo indeterminado, y sólo nuestras elecciones y acciones forman el perfil de nuestra personalidad.

J. P. Sastre (1977, pp. 17-18) en su obra "El existencialismo es un humanismo" introduce el concepto de "condición humana" (que para algunos intérpretes viene a ser un remedo de la noción de esencia o naturaleza), la condición humana para este filósofo existencialista es el conjunto de los límites a priori que bosquejan su situación fundamental en el universo. Estos límites son comunes a todos los seres humanos; es el marco general en el que invariablemente se desenvuelve la vida humana.

Este marco básico de la vida humana se aborda desde la consideración de su existencia en que debe: estar arrojado en el mundo; tener que trabajar; vivir en medio de los demás; ser mortal. Con estos cuatro puntos J. P. Sartre se refiere a la inevitable sociabilidad humana, a la inevitable libertad en la que vive el hombre y a la inevitable indigencia material de nuestra existencia, indigencia que obliga al trabajo y a las distintas formas de organización social que sobre el mismo trabajo se levantan.

La concepción esencialista del hombre, expresada en la tradición europea moderna tiene su connotación en la Antropología Teológica, donde existen diversas posiciones teologicas que postulan el carácter divino de la condición humana. Un caso muy especial lo constituye el de ZetaTalk quien en su ensayo "La Condición Humana" realiza un exhaustivo análisis de este fenómeno; para este investigador el amor sentidos por todas las formas de vida, incluso hasta cierto grado por las plantas, es el factor de la vida, como divinidad. Es intrínseco a la vida que conduce a lo humano a situaciones que

entran en conflicto con su deseo de seguridad, de ser el centro de atención de todas las cosas.

En América Latina se denota un recorrido histórico en la atención a la condición humana para significar la esencia del hombre, como aspecto fundamental en el contexto de este continente; es así, que desde el Popol Vuh y en las concepciones de Bartolomé de las Casas y otros se encuentran aspectos fundamentales entorno a este problema. Otra es la visión que aparece en los textos de Arturo Roig, quien reflexiona sobre la condición humana en la que hace necesario agregar que ese amor por lo propio no encuentra su impulso generador en alguna motivación narcisista ni en algún irracionalismo telúrico y más fiel a una posición dialéctico materialista lo es Ernesto Guevara (1928-1967), quien en **"El Hombre y el socialismo en Cuba",** hace referencia a que este desarrollo pleno del hombre se obtiene de la apropiación de la propia naturaleza humana mediante el trabajo libre de la enajenación y la expresión de la condición humana a través de la cultura y el arte.

La construcción del conocimiento, como proceso cultural sustentado en la existencia del hombre y su condición humana, desde una antropología filosófica que no se reduce a la simple relación sujeto-objeto, que sólo propicia una comprensión abstracta sin permitir interpretar la propia totalidad del fenómeno desde la perspectiva holística y compleja, en una relación dialéctica reveladora de los intersticios de esta realidad, donde se debe asumir la relación del todo y las partes.

Se requiere, entonces, el plantearse qué es el ser humano, en la búsqueda de lo común y diferente de los restantes seres vivos, lo que se identifica como esencia o naturaleza. La consideración acerca de qué es la "naturaleza humana" ha de estar vinculada a un concepto más abarcador como es el de

“condición humana”, que, antes de estudiar en qué consiste, se hace preciso esclarecer el concepto de naturaleza humana para despejar los equívocos y reconstruir desde una concepción holística y compleja la condición de existencia humana.

En el desarrollo de la cultura el concepto naturaleza humana ha trascendido a las primeras creencias en la inmutabilidad y universalidad de la naturaleza humana. Si se cuestiona esas creencias o se niega la existencia de una naturaleza humana universal e inmutable, se cuestiona con ello, las visiones del hombre, mundo y divinidad y las del lugar del hombre en el cosmos, transformando la cosmovisión de lo humano.

La naturaleza consciente del ser humano y la consideración de la unidad dialéctica entre la conciencia social e individual, es inherente a la existencia humana. No se refiere a los rasgos específicos del sujeto, sino de que el mismo es un ser vivo que interactúa con el medio, lo trasforma y se transforma, condicionando su desarrollo humano, lo que implica no sólo la transformación de su naturaleza biológica, sino también la transformación de lo social y lo espiritual que se desarrolla en la unidad con lo biológico y lo ecológico.

La desarrollo de la cultura desde proceso de construcción del conocimiento científico de la existencia del sujeto y su condición humana, parte de sustentarse en la antropología filosófica, sociocultural y ecológica que no se reduce a la simple relación sujeto-objeto, que sólo propicia una comprensión abstracta, sin permitir interpretar la propia totalidad del fenómeno desde una perspectiva que aprecie su totalidad como proceso y a la vez reconozca la diversidad de factores e influencias, en una relación dialéctica reveladora de los intersticios de esa realidad, donde se debe asumir la relación del todo y las partes.

Desde la consideración holística y compleja se precisa el problema de lo ontológico del ser humano, pues al hacer referencia a la naturaleza humana se reconoce lo que forma parte de todos los seres humanos y no a determinado grupo en particular, así como también la palabra "naturaleza" lleva a pensar en la esencia misma de lo humano, y no simplemente en una particularidad de este, es decir lo que es en sí el ser humano. La naturaleza humana no puede ser algo independiente del desarrollo, autodesarrollo y transformación del ser humano, que lleva a éste a un fin determinado, porque éste es dinámico en su esencia, de modo que la misma naturaleza humana, es la que lleva a su fin o plenitud durante el curso de la vida. Es decir, con lo que se nace y se sigue todo el tiempo y durante toda la vida, dinamizando el desarrollo de la misma.

Se reconoce, en consecuencia, el carácter de contrarios dialécticos de lo biológico y lo ecológico, aspecto este que se manifiesta en cualquier ser vivo. Lo biológico como categoría que expresa la vida, es una síntesis de totalidad de factores e influencias presente en todo ser vivo, que no se reduce solo a aspectos orgánicos, sin embargo estos factores están en interacción con el ámbito donde este ser vivo se desarrolla, lo que identificamos como lo ecológico, en los seres humanos esta contradicción se sintetiza en lo espiritual y lo social, constituyendo la relación entre lo espiritual y lo social también un par dialéctico que se da en unidad con la contradicción entre lo biológico y lo ecológico, tal consideración revela el desarrollo de la naturaleza humana.

Se significa el carácter social de los seres humanos, y ello lleva implícito lo espiritual, que en muchos casos se obvia su relevancia o se asume como una consecuencia o subproducto de lo primero, y en la que se manifiesta una relación contradictoria de significados y sentidos. La connotación de la

naturaleza espiritual de los seres humanos, y ella en la unidad dialéctica con su naturaleza social, sustenta el desarrollo de la conciencia social e individual como soporte de la formación intencional que se desarrolla en los procesos concientes, por lo que el sujeto es conciente gracias a esa unidad dialéctica entre lo espiritual y lo social, lo que permite que se propongan propósitos, concepciones y estrategias que pueden trascender en su ámbito.

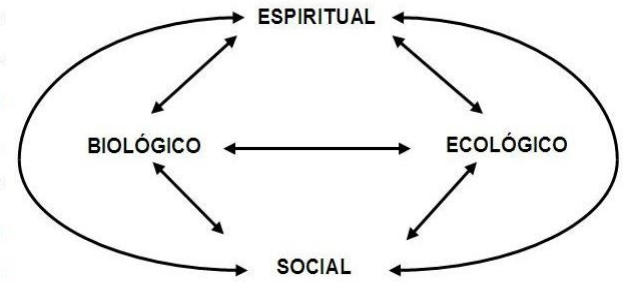
El sujeto se autodesarrolla y desarrolla, a partir de su carácter espiritual y social, en un medio cultural y natural, ello conlleva a reconocer lo espiritual en todas sus dimensiones, religiosa, ideológica, voluntad de luchar, vivir y hasta de utopías por una causa. Al decir del Reverendo Raúl Suárez la espiritualidad constituye una dimensión humana que debe ser despojada de su connotación dualista, como aspecto de la vida desvinculada de lo material, por lo tanto no debe verse como opuesto a lo material y lo espiritual debe ser despojado de su connotación dualista y en referencia a N Alessio, señala que lo espiritual es una manera de vivir, de sentir, de amar, de crecer, de existir, de comer, de luchar, de pensar, de reír, de llorar y también de morir, que abarca todas las dimensiones de la vida y la existencia humana. (R. Suárez, 1997)

En consecuencia con la referencia citada, en la consideración de la naturaleza humana lo espiritual es síntesis en la dialéctica de lo biológico y lo ecológico y lo dinamiza, por lo que se configura en la dimensión que expresa y propicia la vida, el desarrollo de la existencia misma en aspectos como los sentimientos, la voluntad, el amor, entre otros todo lo cual sustenta la espiritualidad como cualidad que emerge en la dialéctica de lo material y lo espiritual de la existencia humana. La espiritualidad tiene un pro-fundo contenido en el ser humano.

Cualquiera que sea esa sustentación, somos seres espirituales y, como tales,

se ejerce la formación socio - espiritual del ser humano. Figura 2.5.1.

Figura 2.5.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

La naturaleza humana se transforma en unidad dialéctica con la capacidad transformadora humana, la que constituye otra consideración imprescindible para comprender el desarrollo de la propia naturaleza humana, es la reflexión que permite esa diferencia de la naturaleza humana respecto a la de otros seres vivos, que radica en el desarrollo de la capacidad transformadora humana, dada en las relaciones contradictorias entre el saber, el hacer, el ser y el convivir, como potencialidades humanas que se expresan en sus comportamientos en el entorno social, cultural y natural.

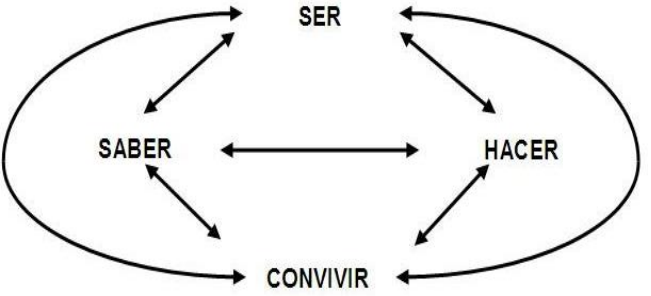
Tal consideración permite revelar las relaciones que permiten interpretar el autodesarrollo humano en su entorno, en tanto se reconoce esta capacidad de transformación a partir de sus potencialidades, que en su desarrollo llegue a ser un aspecto significativo en el comportamiento de los seres humanos en un contexto social.

El comportamiento humano no puede ser interpretado desde posiciones unilaterales, y mucho menos por una absolutización de los postulados de una ciencia, como ha ocurrido en el caso de la Psicología. Se trata de establecer una dinámica interpretativa de la visión totalizadora de la capacidad transformadora humana como un comportamiento que no sea

unilateral, visto desde la Psicología u otras ciencias, como pretende M. Martínez (1998).

El comportamiento humano se propicia a partir de la capacidad transformadora humana, en su saber, hacer, ser y convivir, los cuales sustentan los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, configuraciones subjetiva-objetivas en el sujeto no son factibles de ser medidas porque están en la misma esencia humana, a partir de lo cual se desarrolla el sujeto hacia estadios superiores en la historia de la humanidad, pues constituye en su capacidad desde donde se proyecta y se realizan las verdaderas aspiraciones de los sujetos para actuar en los disímiles contextos socio culturales. De tal forma el saber y hacer constituyen un par dialéctico, mediado por el ser y el convivir, los cuales constituyen a su vez un par dialéctico contradictorio con el saber y hacer. Figura 2.5.2.

Figura 2.5.2.



Nota. Elaboración propia del autor.

Se considera que la relación entre la naturaleza humana y la capacidad transformadora es de carácter dialéctico, lo que significa que precisamente la capacidad transformadora humana es resultado del desarrollo de la naturaleza humana, pero a su vez es la capacidad transformadora humana la que propicia el desarrollo y transformación de la

naturaleza humana, que en su desarrollo llega a que el sujeto configure una espiritualidad y sea capaz desde lo biológico, ecológico, espiritual y social desarrollar su ser y su convivir en un saber y hacer. Así, en la condición del ser está el desarrollo de lo espiritual y social que distingue al ser humano de los animales, como sujeto social e individual.

La naturaleza humana y su capacidad transformadora, constituyen contrarios dialécticos mediados, que existen en procesos de la realidad de carácter esencial en ella, que en su síntesis en terceros condicionan su propio desarrollo dialéctico, como es en la actividad humana y las cualidades más esenciales de los seres humanos.

La actividad humana es comprendida como la actividad transformadora, cognitiva, valorativa y comunicativa desarrollada por los sujetos, media la naturaleza humana y su capacidad transformadora en síntesis dinamizadora y condiciona la transformación y desarrollo de los propios seres humanos en un contexto histórico social y cultural determinado, lo cual sustenta el progreso humano, pero a su vez ha de desarrollarse en unidad dialéctica con el desarrollo de los valores y valoraciones, cualidades esenciales del sujeto, como son el compromiso, la flexibilidad, la trascendencia y el amor, que en la formación del profesional, son su compromiso social y profesional, su flexibilidad en la construcción del conocimiento y su trascendencia en el contexto social y cultural, así como su amor. De lo anterior se significa que existen valores como el patriotismo y la solidaridad, entre otros, no son más que las manifestaciones del compromiso social; la ética, la entrega a la sociedad, la consagración a su trabajo, de ahí que expresan su compromiso.

En esta concepción sobre las cualidades esenciales del ser humano, la flexibilidad expresa sus potencialidades para reconocer al otro, la

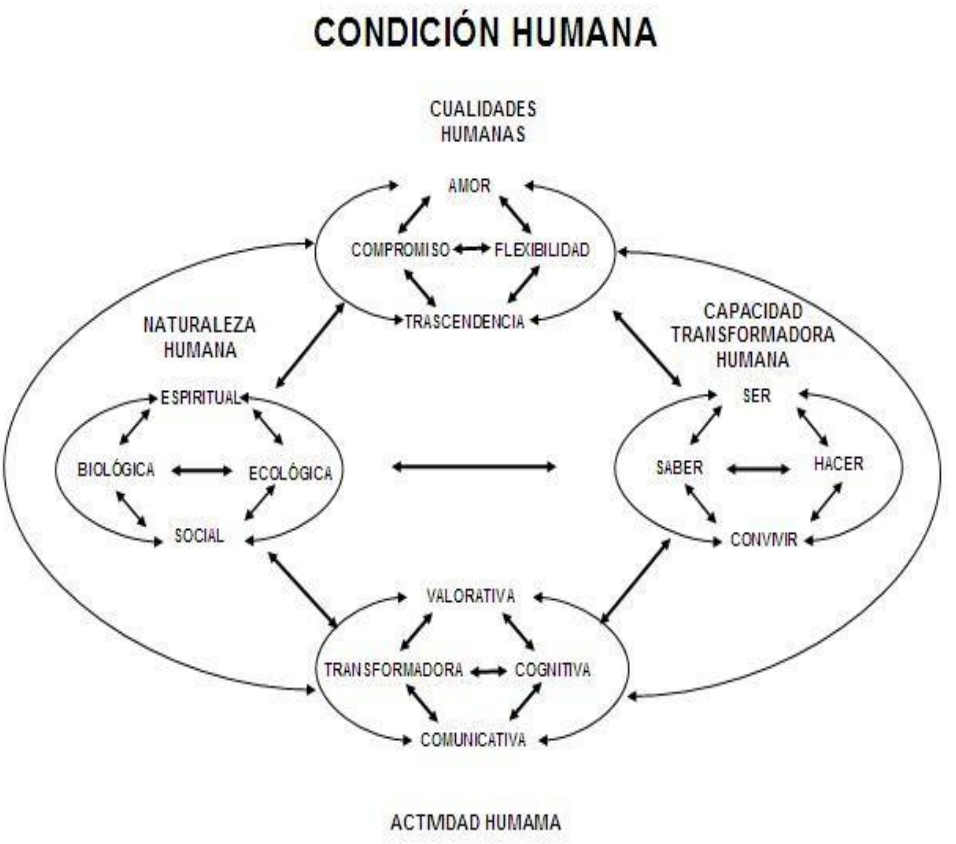
aceptación de la diversidad y el respeto al ser humano y su entorno y cultural con lo cual es capaz de incorporar la cultura universal en su entorno y a su actividad.

El compromiso y la flexibilidad se comportan como contrarios dialécticos, pues sólo el compromiso conduce al dogmatismo, a la rigidez, mientras sólo la flexibilidad lleva a la pérdida de la identidad, pero el compromiso se reafirma en la flexibilidad y esta última se configura en el compromiso. La unidad dialéctica entre compromiso y flexibilidad permite la trascendencia en su ámbito cultural y social, preservando su identidad como expresión de compromiso social.

En igual consideración en la dialéctica entre el compromiso y la flexibilidad media el amor como cualidad humana suprema, pero el amor en unidad dialéctica con la trascendencia se expresa en el compromiso y la flexibilidad de los sujetos, conlleva al reconocimiento del autodesarrollo de las cualidades más esenciales humanas, dinamizados de la relación entre el compromiso, la flexibilidad, la trascendencia y el amor del que emergen valores esenciales del ser humano como la dignidad, el honor, el decoro. Desde las consideraciones realizadas, la condición humana emerge como la cualidad y esencia del sujeto, de la síntesis entre la naturaleza humana, la capacidad trasformadora humana, y las cualidades humanas, lo que propicia que el ser humano transcienda en su época y contexto. Figura 2.5.3.

Figura 2.5.3.

Condición Humana



Nota. Elaboración propia del autor.

Otra consideración ontológica es que la realidad presenta como propiedad la sistematicidad, lo que se manifiesta en la estructura natural, social y espiritual de los sujetos, así como en la naturaleza coherente de su autodesarrollo dialéctico, lo que sustenta las potencialidades de los seres humanos en su autodesarrollo, lo cual considera en los objeto o fenómeno de la realidad se transita por una sucesión continua y a saltos de eventos, condiciona el movimiento dialéctico en diversas etapas cualitativamente superiores en el

tiempo y el espacio.

En la Concepción Científica Holística Configuracional se reconoce al proceso a partir del carácter consciente de los sujetos implicados en un contexto histórico social, como un espacio de construcción de significados y sentidos, lo que se expresa como un proceso de naturaleza compleja, holística y dialéctica.

Desde esta perspectiva se le concede un papel esencial al sujeto en la configuración del proceso en el cual está implicado y el que se puede contribuir a reducir las insuficiencias teóricas y metodológicas que se manifiestan en la interpretación y desarrollo de los procesos de formación y desarrollo humano, en la construcción del conocimiento científico.

La Concepción Teórica Holístico Configuracional de los procesos de construcción del conocimiento científico, incluye la dialéctica entre la Teoría Holística Configuracional y el Método Holístico Dialéctico que desde lo epistemológico y lo metodológico sustenta el carácter consciente y transformador de la construcción del conocimiento científico y con ello el desarrollo de la cultura, que tenga en consideración su carácter holístico y complejo como contradicción dialéctica que se expresa en la relación objetivo-subjetivo entre el proceso en la realidad y su modelación teórica.

Ofrece una alternativa epistemológica y metodológica que permite interpretar el diseño, la dinámica, la evaluación y la gestión de los procesos a partir de las relaciones dialéctica entre configuraciones, dimensiones y eslabones del proceso, que constituyen la estructura de relaciones (regularidades), que se manifiestan en los eslabones de ésta, por lo que sirven de soporte teórico al diseño de los instrumentos que con carácter metodológico conducen al perfeccionamiento del proceso en las referidas direcciones.

A pesar de su carácter teórico, toma la praxis como foco de reflexión, constituyendo un intento por integrar la praxis con la teoría. A través de sus propuestas se trata de sugerir posibles vías de solución con la pretensión no sólo de modelar el quehacer de los procesos considerados, sino de orientar los espacios de construcción de significados y sentidos de las decisiones que pueden adoptarse.

La Concepción Holístico Configuracional ha servido de sustento teórico y punto de partida a múltiples investigaciones realizadas, tanto en el ámbito nacional como en otros países, cuyos resultados en estos momentos contribuye al perfeccionamiento de la práctica universitaria y de diferentes procesos universitarios, acortando de esta forma la distancia, a veces insalvable, entre la teoría y la práctica, así como enriqueciendo la ciencia y la praxis universitaria contemporánea.

Su método permite la modelación del pensamiento científico, encaminado a reconocer la esencia de los procesos y fenómenos investigados desde una lógica constructiva que afianza y asegura el camino hacia la verdad científica, de ahí la importancia y significación de la Concepción Científica Holística Configuracional y su expresión en la Teoría Holístico Configuracional y el Método Holístico Dialéctico, al revelarse como una alternativa que en el orden epistemológico potencia la construcción del conocimiento científico.

Por último, las consideraciones que se exponen, no obstante ser enriquecidas con la inclusión de otras concepciones científicas contemporáneas, son el resultado de investigaciones que realizadas en el contexto universitario, sustento de la formación y la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior pero que son susceptibles de ser contextualizadas a otros procesos naturales, sociales y del pensamiento.

CAPÍTULO 3

CATEGORÍAS Y RELACIONES DE LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Se estudian y definen las categorías y sus niveles relacionales en la caracterización de formación de los profesionales hacia el siglo XXI, y en consecuencia se transita reconocer al sujeto como sustento y dinamizados de su formación en la diversidad de contextos y alternativas diversas que propicien una educación de calidad para todos, es decir con equidad, lo que genera nuevas especificidades investigativas para lograr la sustentabilidad de la Educación Superior.

Para ello, han de buscarse respuestas a los por qué en la formación de los profesionales para el mundo complejo que se desarrolla vertiginosamente, que implica la existencia de investigaciones que llegue a ser un espacio permanente de desarrollo cultural que incorpore a todos y durante toda la vida.

Se presenta, por tanto y en consecuencia con los referentes antropológicos, pedagógicos, socio-filosóficos, entre otros asumidos, el sistema de relaciones, regularidades, principios y leyes de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, denotándose una novedad en la comprensión, explicación e interpretación de los diversos procesos de formación pedagógica.

El reconocimiento de la Educación Superior como proceso formativo trascendente, está determinado por el propósito de responder a los cambios del complejo mundo globalizado en que vivimos, y consecuente con la consideración de que constituye un espacio de apropiación social e intencional de la cultura universitaria, a través de las relaciones sociales de carácter formativo que se desarrollan entre los sujetos, como proceso de

gestión cultural que conlleve a la transformación sustentable de la realidad y sea coherente con el discurso humanista, en la que se reconozca que la cultura es expresión humana, y a la vez resultado acumulado, creación constante, proyectos y fines, que deviene ideas y realizaciones de los sujetos.

La apropiación de la cultura se desarrolla en las universidades con una intencionalidad formativa, que tiene su génesis en la actividad humana, y se desarrolla en procesos de construcción de significados y sentidos, dinamizados en la contradicción entre la intencionalidad y la sistematización formativas, que se sustente en la relación dialéctica entre la naturaleza humana y su capacidad transformadora.

3.1. Categorías básicas que caracterizan el desarrollo de proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior desde la Concepción Científica Holístico Configuracional

Las categorías que permiten caracterizar el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje se consideran de dos tipo, en el primero las de naturaleza estructural cuando son identificados componentes tales como el académico, el investigativo y el laboral, u otros más específicos, lo que está bien conceptualizados en diversos textos de Didáctica de la Educación Superior (H. Fuentes 2001), los componentes conforman una estructura de relaciones sistémicas, que interpretadas desde la consideración de la Teoría General de Sistemas, permiten dar cuenta de las relaciones del proceso con el entorno y de sus relaciones entre la estructura y las funciones del proceso, que si bien son válidas no constituyen objeto de ésta investigación.

Por otra parte, desde la aplicación de la Teoría Holístico Configuracional al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje son identificadas categorías de naturaleza holística y complejas, como son:

- Configuraciones.
- Dimensiones
- Eslabones.

Configuraciones Las configuraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen las expresiones subjetivo-objetivas con las cuales los sujetos implicados identifican rasgos y cualidades, al caracterizar el proceso y su movimiento, se identifican con el: problema, objetivo, objeto, contenido, método y logro.

El problema: es la configuración que caracteriza al proceso de enseñanza aprendizaje en su vínculo con la necesidad social y por tanto, es la situación objetiva que se manifiesta en un proceso y se configura en el sujeto en la necesidad subjetiva de enfrentarlo, el cual constituye punto de partida del proceso. Es la situación que se da en un objeto y crea en el sujeto la necesidad de resolverla. Tiene un carácter objetivo al ser inherente al objeto, pero a la vez tiene un carácter subjetivo, determinado por el sujeto para quien la referida situación se convierte en necesidad.

El problema se transforma en el tiempo y espacio, en un contexto. Es multifacético, no se trata de un problema único y abstracto de por si, sino realmente de un sistema de situaciones que en su abstracción sintetiza y concretan un nivel relacional cualitativamente superior, como configuración en construcción del conocimiento humano que responden a las necesidades humanas, por tanto el problema condiciona los objetivos formativos.

El problema como categoría Didáctica se delimita a los diferentes niveles de sistematicidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, al nivel de la carrera, de las disciplinas docentes, las asignaturas y los temas.

El objeto: expresa aquella parte de la cultura profesional vinculada al problema en su sustento y solución, constituye la síntesis de lo

epistemológico y lo metodológico de la cultura que ha de ser sistematizado por la práctica histórico social de la humanidad, que los sujetos deben apropiarse en el proceso, en aras de alcanzar el objetivo.

El objeto estará dado por un sistema de conocimientos, métodos, procedimientos y estructuras lógicas, jerarquizadas en correspondencia con la complejidad del objeto de la cultura profesional y se llevan al proceso de formación de los profesionales, y es que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se configura en el contenido del proceso, en términos de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones.

En toda ciencia, o en general rama de la cultura, con un determinado desarrollo, la interpretación de la esencia de su objeto se fundamenta en un sistema de conceptos, leyes o teorías, aceptadas y reconocidas, lo que en principio responde, en el plano gnoseológico, a la estructura del conocimiento.

Es necesario significar que el objeto de la cultura, no es el "objeto real en sí", pues el primero se expresa como objeto que síntesis y expresión de la cultura, que es conocido, transformado, valorado y comunicado, de ahí que los hombres en su quehacer humanizan el mundo.

El objetivo: Es la configuración de carácter teleológico que expresa el logro que se aspira alcanzar y que de lograrse, satisface necesidades sociales. Tiene un carácter marcadamente objetivo-subjetivo, en tanto es elaborado por los sujetos que desarrollan el proceso.

Los objetivos constituyen síntesis dinámica de las exigencias sociales y personales de los sujetos y de la naturaleza de los contenidos que se configuran en la profundización de los contenidos por los sujetos en el proceso. Los objetivos constituyen una síntesis dinámica de las exigencias

sociales y personales de los sujetos y de la naturaleza de los contenidos que se configuran en el sujeto en dependencia del comprometimiento de éste con el proceso.

Los objetivos son la expresión de los propósitos y aspiraciones que, durante el proceso de formación de los profesionales, se van conformando en el saber, hacer, ser y convivir; es la precisión del futuro desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante como resultado del proceso.

Los objetivos constituyen aquel aspecto del proceso que mejor expresa el carácter socio cultural del mismo y la necesidad de la sociedad con un discurso didáctico y pedagógico, para el logro de sujeto, profesional, que se pretende formar.

El objetivo, como configuración de la didáctica, tiene un carácter subjetivo en tanto es aspiración, idea, propósito, entre otros, a la vez que es objetivo porque implica una concreción en la transformación y solución de un problema que también es objetivo- subjetivo. La dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, en los objetivos se manifiesta de manera significativa en los siguientes momentos:

Primero; cuando se expresa conscientemente el propósito a alcanzar en los estudiantes y lo expresan como la imagen del resultado previsto.

Segundo; cuando éstos determinan el contenido del proceso y lo plasman en el programa académico, en el programa de las disciplinas y asignaturas, en el texto, en la preparación de la asignatura y en el plan de clase.

Tercero; en la dinámica misma del proceso, cuando el profesor y el estudiante actúan en función de lograr el fin propuesto.

El contenido: es la configuración mediante el cual se expresan los

conocimientos, habilidades, valores y valoraciones configuradas por los sujetos en la relación dialéctica con la apropiación de la cultura. El contenido tiene en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje un sustento epistemológico y metodológico, pero de carácter profesional.

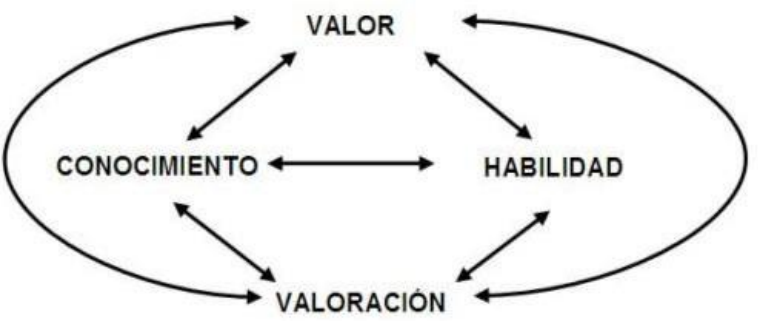
La síntesis de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, los cuales sustentan el desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante implicada en el saber, hacer, ser y convivir profesional y social de los sujetos.

Se requiere una reflexión de la relación entre conocimiento, habilidades, valores y valoraciones, que en su síntesis se identifica en el contenido, categoría esencialmente didáctica. El conocimiento implica el concepto, la idea expresada en la conciencia de los seres humanos, pero en su movimiento se identifica con la habilidad, que condiciona la interacción y transformación del sujeto y el propio concepto, tal consideración lleva a la necesaria unidad dialéctica entre el conocimiento y la habilidad, como la unidad contradictoria entre el concepto y el movimiento del concepto, que se expresa en la construcción de significados y sentidos en las acciones humanas, las cuales pueden estar tanto en el proceso del pensamiento como en las acciones en la sociedad y en la naturaleza.

De la unidad dialéctica de los conocimientos y las habilidades emerge el significado, y se configuran como síntesis mediadoras los valores y la valoración, en un proceso de mayor significatividad, en que los valores y valoraciones no sólo implican un significado, sino además un sentido, que va gestándose en el desarrollo de la significatividad del proceso. Por otra parte el valor y la valoración, en su connotación axiológica y en su relación dialéctica constituyen también la relación entre el concepto y el concepto en movimiento, en la connotación del sentido además del significado para el

sujeto. Figura 3.1.1.

Figura 3.1.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

Además en la relación entre el valor y la valoración, se condiciona la relación dialéctica entre el conocimiento y la habilidad, como autodesarrollo del contenido socio cultural en los sujetos, proceso condicionado en el ámbito social en unidad dialéctica entre la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural.

El método: Es la expresión de la lógica del proceso que se configura en la relación objetiva-sujetivo que se adopta en el desarrollo del proceso por los sujetos. Así el método es la configuración más dinámica del proceso y ha de expresar la unidad contradictoria entre la lógica dialéctica objetiva y la lógica dialéctica subjetiva del movimiento del objeto real.

Los métodos del proceso de formación de los profesionales constituyen la configuración didáctica, capaz de expresar el modo en que este se desarrolla, con lo cual se caracteriza de modo especial la dinámica del proceso, su movimiento. Es expresión del proceso configurado como la vía o camino adoptado en la ejecución del proceso por los sujetos que lo llevan a cabo en el proceso de apropiación de la cultura y la profundización del contenido

sociocultural para que pueda alcanzarse el resultado como concreción del objetivo en la satisfacción del problema.

A la vez, el método expresa el orden y organización interna del proceso y manifiesta la lógica del proceso, el cual tiene su esencia en la comunicación entre los sujetos participantes y se genera en la actividad, a través de la cual se desarrolla el proceso. El método, como configuración didáctica, en sus relaciones con el objetivo, el objeto y el contenido, sintetiza la dinámica, el movimiento, al expresar su naturaleza cambiante y contradictoria.

El método también expresa dinámicamente lo operacional del proceso, y concreta su relación en los sujetos en cada eslabón del mismo, sin que esto signifique su reducción a procedimientos y técnicas. En su implementación se evidencia el compromiso del método con determinada concepción de la ciencia y de la didáctica.

Como fue señalado anteriormente, no es una parte del proceso, sino la expresión que caracteriza y establece su lógica, su orden y secuencia, en correspondencia con las condiciones en que éste se puede dar. Los procedimientos, como subsistema del método, destacan las condiciones en que se desarrolla el mismo, pudiendo un método particular desarrollarse por diferentes procedimientos en correspondencia con las características en que concretamente se produzca.

El logro: Es la configuración que caracteriza el estado final en la transformación de los sujetos en el proceso. Se configura como síntesis dinámica de las anteriores, en torno a los sentidos que el mismo proceso desarrolla en los sujetos, es la expresión concreta de la transformación formativa del proceso. No es un momento del proceso, sino que se configura a lo largo del mismo, tanto en el espacio como en el tiempo. Esta categoría tiene su máxima significación y a la vez concreción en la evaluación del

proceso.

Dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Expresan el movimiento y transformación del proceso, y como resultado de estos, en el mismo se desarrollan cualidades que **se expresan mediante las relaciones entre configuraciones**. Las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje se suceden en los eslabones del proceso.

Eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Expresan la sucesión de los complejos movimientos por los cuales transita el proceso de construcción del conocimiento científico en la Educación Superior. Cada uno de los eslabones es contentivo de varias dimensiones que se suceden desde el **diseño curricular**, **la dinámica y la evaluación** del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de las dimensiones y eslabones es desarrollado en el los capítulos V y VI del texto.

3.2. Fundamentos epistemológicos y categorías de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior

El objeto de la Pedagogía de la Educación Superior, vista desde la Concepción Científica Holística Configuracional es el proceso de formación de la capacidad transformadora profesional y social de los sujetos universitarios. Proceso en el cual los estudiantes y profesores, desarrollan la actividad formativa profesionalizante, y con un carácter subjetivo-objetivo construyendo el conocimiento científico, como sustento de la cultura y la educación, como esencia de su formación profesional y social.

Constituye un proceso social intencional, que se desarrolla a través de la construcción de significados y sentidos entre los sujetos implicados, en el tiempo y el espacio, en una construcción dialéctica y coherente orientada

hacia la consecución de la condición humana. Por tanto, es el proceso social intencional formativo en que los sujetos, en el desarrollo de la actividad humana, y con un carácter subjetivo- objetivo desarrollan cultura y educación en cada sujeto, como aspecto esencial de la formación profesional y social.

Los seres humanos desde su surgimiento han desarrollado la formación de sus capacidades transformadoras, lo que ha permitido el actual nivel de desarrollo socio - cultural, en un proceso de formación condicionado histórica y socialmente, que si en sus orígenes tuvo el carácter de lo espontáneo, en su desarrollo se ha dimensionado por el carácter consciente e intencional del propio proceso de formación.

Por tanto, se requiere de una conceptualización de la formación de la capacidad transformadora humana profesionalizante, a través de la investigación de avanzada en una gestión sociocultural como objeto de la Pedagogía de la Educación Superior que ofrezca una perspectiva teórica que dilucide su propia esencia.

La formación es un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir de estos sujetos.

Por lo cual ha de interpretarse como proceso que permite la construcción y desarrollo de la condición humana a partir de la cultura que los sujetos deben de apropiarse, a la vez que crean la cultura. En modo alguno se puede comprender como un proceso abstracto e innato, sino que es un proceso de carácter objetivo que tiene su existencia propia a partir del sistema de relaciones objetivas entre los sujetos, en un contexto, que a la vez conlleva a expresarse en su naturaleza subjetiva.

Es por ello que la formación de la capacidad transformadora humana ha de verse como un proceso dialéctico de relación entre lo objetivo y lo subjetivo ya que todo proceso formativo está intencionalmente direccionado y sistematizado a partir de su propia existencia, pero donde intervienen los sujetos con su subjetividad, lo cual revela que es proceso objetivo–subjetivo, de desarrollo de potencialidades y comportamientos.

Como se puede apreciar, el proceso formativo conlleva necesariamente a un proceso de apropiación de la cultura que ha de ser interpretado de forma holística y a la vez compleja, pues expresa la diversidad de lo humano universal y las situaciones contextuales de formación, pero en ello está la expresión de lo individual como totalidad irrepetible, única, de cada ser humano.

Indiscutiblemente, al proceso de formación le es intrínseca la apropiación de la cultura, la cual no puede ser definida si no es desde un criterio de cualificación de ésta, como fue identificada anteriormente, desde el punto de vista teórico asumido en la Concepción Científica Holística Configuracional. La cultura está en los seres humanos, en sus ideas y realizaciones, lo que incluye los productos y resultados de la cultura. Se construye en cada sujeto en su contexto social e histórico, pues en cada sujeto se desarrolla y se sintetiza la obra humana, y la de la sociedad como un todo.

De ahí que la apropiación de la cultura es un proceso dinámico en que los sujetos intencional y sistemáticamente realizan su cultura, transformando su entorno y la propia cultura, necesaria para ser verdaderamente seres humanos, por tales razones la apropiación de la cultura como proceso permite a cada sujeto una profundización del contenido socio-cultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad, desde el punto de vista filogenético, como en la

individualidad, es decir en lo ontogenético en el sujeto y su pensamiento, el cual discurre sobre la base de la continuidad que permite dar saltos cualitativos en el desarrollo humano, a partir de ese propio proceso de apropiación de la cultura.

Los seres humanos se apropian de la cultura en un proceso condicionado por la propia cultura que ha construido anteriormente, en sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones. Este es un proceso dinámico que sustenta la formación de las capacidades transformadoras que se va sistematizando y en el que esa apropiación de la cultura, que se produce desde su entorno, va ascendiendo a una cultura universal para lo cual debe de profundizar en los contenidos propios de la cultura, tanto contextual como universal.

Esto se refiere a una necesidad de la apropiación de la cultura que se da entre una posición epistemológica (ante la cultura) y el entorno cultural. En la misma relación con el entorno cultural (en el mismo sentido que se conforma) se configura la posición epistemológica del sujeto y es mediada en la sistematización formativa y en la intencionalidad socio-cultural.

La apropiación de la cultura es síntesis, expresión y representación de una cultura, en un entorno sociocultural y una posición epistemológica, a la vez que es dinámica como lo es la posición epistemológica y también la cultura del entorno, que en todo momento se trasforma en la propia apropiación de la misma por los sujetos, que a la vez renacen y se desarrollan.

La profundización del contenido socio cultural constituye también un proceso subjetivo-objetivo, sustentado en una sistematización de la estructura educativa - pedagógica, a la vez de una generalización de las configuraciones de la cultura en los seres humanos, tales como

conocimientos, habilidades, valores y valoraciones que conllevan a una formación diversa, esencial, flexible, y se erige en la generalización esencial y la complejidad de los diversos factores que influyen y condicionan el proceso de la propia formación.

La profundización del contenido socio cultural se desarrolla en la elaboración y estructuración formativa que se configura en el proceso de apropiación de la cultura por el sujeto, lo que se sintetiza en la sistematización formativa, como la vía epistemológica y metodológica para la formación de la capacidad transformadora humana y donde la profundización del contenido constituye un proceso esencial.

La profundización del contenido socio cultural es un proceso de desarrollo que comprende, a su vez, la relación entre la cultura y el contenido formativo, en la comprensión de la relación entre la cultura y la formación ya que resulta significativo enfocar esta problemática desde la visión novedosa de lo educativo y lo pedagógico como consecuencia de la existencia de la condición humana.

La relación entre la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio- cultural, desde esta perspectiva, permite explicitar teóricamente la relación entre la totalidad y la diversidad en una dinámica condicionada histórica y socialmente.

La perenne presencia de la cultura expresa la impronta de los constantes cambios y transformaciones en la sociedad que se hace efectivo en el proceso formativo. Esta comprensión desde el reconocimiento de la apropiación de la cultura, como factor imprescindible en la profundización del contenido socio cultural conlleva a evidenciar la dinámica del proceso formativo.

Para comprender la significación de la relación entre la apropiación de la cultura y la profundización de los contenidos socio culturales en el proceso de formación requiere tener en consideración que ello está mediado por la sistematización del propio proceso que sintetiza la contradicción y se constituye en el camino de la transformación del mismo.

En la formación, la profundización del contenido socio cultural se configura en su expresión sintética entre la sociedad y la apropiación de la cultura, por tanto es la concreción del proceso cultural formativo al considerarlo como una construcción individual y social.

Este proceso responde y legitima la actividad formativa en su totalidad porque sus factores integrantes se determinan a partir de todo este sistema holístico y complejo donde está presente la profundización en el contenido socio cultural, que deviene de la cultura como condición imprescindible en la formación, pues la apropiación de la cultura que se requiere se determina a partir de precisar los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, así como métodos y lógica de la cultura relacionada directa o indirectamente con el proceso de formación.

De esta forma, si la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural se desarrollan en el sujeto, ello signa la sistematización del proceso de formación, que exige a su vez, de una intencionalidad formativa.

La intencionalidad formativa, constituye entonces, otra categoría esencial en el proceso de formación, que marca la dirección causal a través de la cual se ha de propiciar y gestar el proceso de formación de profesionales. Es el proceso que contribuye a la transformación de la capacidad transformadora humana, creando los espacios para ello.

La intencionalidad formativa está comprendida como la intencionalidad socio-

individual que expresa subjetiva y objetivamente los fines de los sujetos en el ámbito social, de donde se reconoce su carácter subjetivo-objetivo, pero está en la conciencia de los gestores y actores, en la obra de infinito amor que constituye la formación y el desarrollo humano. Este proceso está determinado por el protagonismo consciente del sujeto, concretada en la selección, utilización y diseño de los métodos y estrategias para su consecución, en el compromiso y la responsabilidad de los actores implicados en el proceso de desarrollo y transformación, donde se tracen cada día nuevas metas. Es por esto que la intencionalidad formativa está expresada como proceso que conlleva a un fin, de manera consciente y con objetividad, es decir desde el punto de vista teleológico, a la consecución de un proceso formativo viable y auténtico que depende de los sujetos implicados.

La intencionalidad formativa siempre tiene una direccionalidad causal que se sustenta en la indagación y la argumentación, lo que le confiere el carácter de investigación, donde los actores se hacen copartícipe consciente del proceso formativo y autoformativo.

Lo anterior constituye un proceso de reflexión y de comprensión que transita hacia una totalidad con dirección causal, que se estipula conscientemente por los sujetos implicados en su autoformación, y emerge entonces esa totalidad que es la intencionalidad formativa que va paulatinamente en el proceso de construcción científica del conocimiento, acorde al ritmo del desarrollo y profundización de los contenidos socio culturales en los sujetos implicados, concretándose en categorías que emergen a través de la relación entre la observación, la compresión, la explicación y la interpretación del sujeto. Determinar las relaciones que se establecen entre los procesos antes mencionados permite asumir la apropiación de datos concretos y abstractos,

generados desde la cultura, lo que se sintetizará en la intencionalidad del sujeto como totalidad.

Este es un proceso de desarrollo interpretativo en el que van emergiendo las categorías como concreciones de la intencionalidad del sujeto en el mismo, en el desarrollo de niveles cada vez más altos en la apropiación científica de la cultura, y que tienen su síntesis en las categorías, que adquieren el carácter de expresiones de la totalidad, en una determinada madurez, aunque constituye un supuesto que aún requiere de ser argumentado e interpretado.

Estructuralmente, la intencionalidad formativa supone la finalidad de desarrollar los potencialidades intelectuales, de naturaleza teórica, que implementados orienten a la valoración de la correspondencia del conocimiento con la información, que resultará estructurado y sistematizado en el vínculo con la realidad objetiva conocida y organizada según las disciplinas de las ciencias, lo que diferencia el conocimiento así obtenido (científico) del común y espontáneo.

La intencionalidad en el proceso formativo que, desde la comprensión epistemológica, direcciona procesos imprescindibles en los sujetos hacia la transformación, la cognición, la valoración y la comunicación durante la formación, lo cual quiere decir que la intencionalidad formativa tiene la función de propiciar mayor correspondencia interpretativa entre el significado y sentido de lo formativo en los sujetos que intervienen en este proceso.

En tal sentido la intencionalidad formativa es precisamente el sentido que imprime el sujeto al proceso objetivo-subjetivo que se requiere en la formación, de ahí que la intencionalidad prefija el carácter de esencialidad de la formación, y en esa dirección alcanza un mayor nivel que posibilita la abstracción y la generalización en los sujetos. En consecuencia se revela que la intencionalidad formativa se erige como categoría intrínseca a la

formación, permite descubrir y redescubrir la intención de cada sujeto hacia la nueva construcción teórica y práctica que requiere desde la apropiación de la cultura, a la vez que será de mayor significatividad en tanto se desarrolle en unidad con la profundización del contenido socio cultural, lo cual elimina todo riesgo de convertirse en una repetición sistematizada, en el proceso de formación.

La intencionalidad formativa, con este enfoque, conlleva a la aparición y codificación de diversas acciones, operaciones y actividades que permiten establecer la lógica del proceso formativo. Esta intencionalidad es definida como el móvil que conduce a todo el proceso formativo a niveles superiores y que debe comenzar a expresarse desde el mismo momento en que se asientan las premisas indispensables en la formación, a la vez que el proceso formativo se va sistematizando.

La sistematización formativa, como otra categoría, se erige en otro aspecto esencial del proceso formativo. Se define como el proceso que desarrolla el carácter de continuidad y consecutividad, a niveles superiores en la construcción científica del contenido socio cultural por el sujeto y en el que a partir de la apropiación de la cultura se significan factores y criterios que propician la reestructuración epistemológica de ese contenido y con ello su sistematización, lo que condiciona la profundización del contenido en los sujetos. La sistematización por tanto es una categoría pedagógica y didáctica, que conlleva a la recreación y creación de la cultura, al revelar relaciones estructurales que propician nuevas relaciones de síntesis y de la estructura epistemológica y praxiológica, reelaborada en el propio proceso de sistematización formativa, donde la apropiación de la cultura desempeña un rol fundamental en los primeros estadios del proceso de la construcción científica del contenido socio cultural, en que se construyen los fundamentos

sobre los que se erige la nueva cultura, que implique una novedad epistemológica.

Por lo anterior, toda nueva elaboración teórica se sustenta en una sistematización formativa de la cultura aportada por la humanidad y que constituye lo más significativo del contenido sociocultural. La sistematización formativa se relaciona dialécticamente con la intencionalidad, configurada en el propio proceso de construcción científica del contenido y tiene su sustento en la estructura epistemológica y praxiológica del propio contenido.

El rasgo fundamental de la sistematización es su potencialidad en la construcción científica del contenido socio cultural, como concreción de la cultura en el proceso formativo sobre la base de la continuidad y consecutividad, que permiten la valoración, organización y análisis-síntesis de la cultura, es por esto que ella se erige en un proceso secuenciado que tipifica constantemente el rescate de los conocimientos y los métodos en un espacio de significados y sentidos desde la cultura y su potenciación. Se puede connotar a la sistematización formativa a partir de reconocer una autorreflexión constante en el proceso de apropiación de la cultura que desarrollan los sujetos desde la cultura universal, contextual y las experiencias de vida en la actividad social, formativa y educativa

La sistematización formativa requiere desarrollar procedimientos continuos de indagación e innovación que responden a la naturaleza del objeto de la cultura que se sistematiza, pero también a los criterios e intencionalidad de los sujetos comprometidos con el proceso, donde un factor influyente lo es la experiencia del sujeto, pero ello puede implicar un sesgo en el propio proceso.

La sistematización en el proceso formativo lleva a una contradicción más esencial que lo dinamiza, al considerar a la sistematización como un proceso, a la vez intencional, condiciona la lógica hermenéutica dialéctica de la

construcción del conocimiento científico, dada en el tramado de relaciones, de observar, comprender, explicar e interpretar la realidad, desde su expresión cultural, que no se reduce a los procesos, mecanismos, medios y productos de la cultura, donde la experiencia teórica y práctica constituye una alternativa fundamental y en muchos casos la más significativa.

La sistematización formativa conlleva a comprender y explicar las experiencias humanas anteriores o en desarrollo, en lo que implica el reconocimiento de la realidad a través de su observación y interpretación, ello significa la interpretación del conocimiento teórico existente y la configuración en conocimientos teóricos de las experiencias humanas. De igual manera se condiciona la explicación e interpretación de la información cultural en el desarrollo de la formación, tanto en el ámbito de las instituciones universitarias como social.

La sistematización de la profundización del contenido, como expresión, síntesis y representación de la cultura, es el resultado que condiciona la visión prospectiva, que vislumbra las transformaciones culturales futuras, necesarias en el desarrollo que requieran procesos formativos e investigativos desde la sistematización actual.

La sistematización de la cultura y la experiencia en desarrollo, vista en lo perenne, la secuencialidad, la persistencia y la prolongación de otros subprocesos, propicia la reorientación del quehacer formativo e investigativo, en los procesos en desarrollo humano, así como también el rescate de experiencias y conocimientos históricamente construidos. Significa que la sistematización tiene un condicio- amiento histórico, social y cultural en un contexto concreto, que condiciona el desarrollo ulterior de la cultura, la formación y la investigación. Los criterios de sistematización formativa emergen del propio proceso de la sistematización.

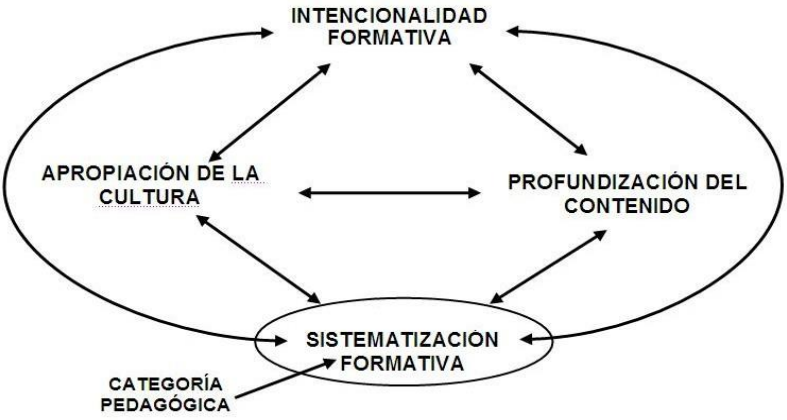
En la dinámica del proceso de formación, la sistematización formativa y su intencionalidad, permiten comprender la consecutividad y el carácter continuo de la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural, lo cual conlleva a la reestructuración del comportamiento humano por distintas etapas de experiencias teóricas y prácticas que se viven en el proceso de desarrollo de la capacidad transformadora humana y en el entramado de relaciones que configuran la condición humana en desarrollo.

Comprender e interpretar la práctica y transformarla, en aras de su autodesarrollo, significa sistematizar qué se hizo, cómo se llevó a cabo, entender las distintas etapas del proceso, los factores condicionantes y por qué se produjeron, por qué se dio una experiencia; una práctica. De esa manera, se construye un conocimiento práctico o teórico y no de otra forma, cuáles factores se produjeron y si eran estas o debieron ser otras las transformaciones que se esperaban en el proceso de autodesarrollo.

La sistematización formativa como dimensión del proceso de formación constituye el espacio en el que se comparten y se apropian de los conocimientos y metodologías propias de la cultura; en ellos se comparten los avances, dificultades y preguntas que surgen de la experiencia en curso, que no es sólo práctica y sino también teórica; finalmente, como ya se señaló, también son espacios de encuentro y enriquecimiento, reflexión y reconstrucción cultural.

El desarrollo mismo de sistematizar es formativo, lo cual quiere decir que en esencia, al incorporar la indagación y la argumentación en la reconstrucción epistemológica y praxis-lógica, se configura en un ejercicio de construcción científica del contenido socio cultural. Figura 3.2.1.

Figura 3.2.1



Nota. Elaboración propia del autor.

Luego de abordar los aspectos esenciales que dinamizan el proceso formativo es significativo reconocer la estructura de relaciones entre ellas, que se erige como una contradicción dialéctica entre estas categorías del proceso formativo, y es que la lógica de interrelación entre los pares dialécticos configurados como una contradicción esencial de primer orden condiciona el avance y progreso de lo formativo.

De hecho este tramado de relaciones se significa como el aspecto esencial del proceso formativo, a partir de reconocer que entre la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural se encuentran en unidad dialéctica. Esta contradicción fundamental en el proceso formativo conlleva a

reconocer que la formación profesional es un proceso humano, de carácter eminentemente cultural, por darse la unidad entre la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural, que son expresión de lo humano universal, y por tanto ambos procesos permiten connotar el camino dialéctico, holístico y complejo de la formación en la Educación Superior, del

cual se hace necesario desarrollar la capacidad transformadora humana también como un proceso de carácter profesionalizante que se viabiliza a través de la investigación de avanzada.

Se reconocen como un aspecto lo psíquico, dentro de la dialéctica entre estas categorías, a la asimilación y la profundidad del contenido en el sujeto, pero estos dos aspectos no son más que procesos que corresponden a lo humano, entonces, esa contradicción sintetizada en la sistematización formativa y la intencionalidad formativa se dinamiza entre la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural. De ahí que el mediador en el proceso formativo es la relación dialéctica entre la intencionalidad y la sistematización formativa, es decir, es llevar al primer plano de significación dichas categorías como mediadoras y dinamizadoras del proceso formativo.

La intencionalidad formativa en los sujetos es consciente y dinamiza la apropiación de la cultura y a la vez la profundización en los contenidos, procesos que en su relación dialéctica condiciona la intencionalidad formativa, que se expresa de forma continua, cíclica y progresivamente hacia la transformación como resultado de la propia apropiación de la cultura y la profundidad en los contenidos desarrollados en los sujetos, que se va desarrollando en la unidad dialéctica con la sistematización formativa.

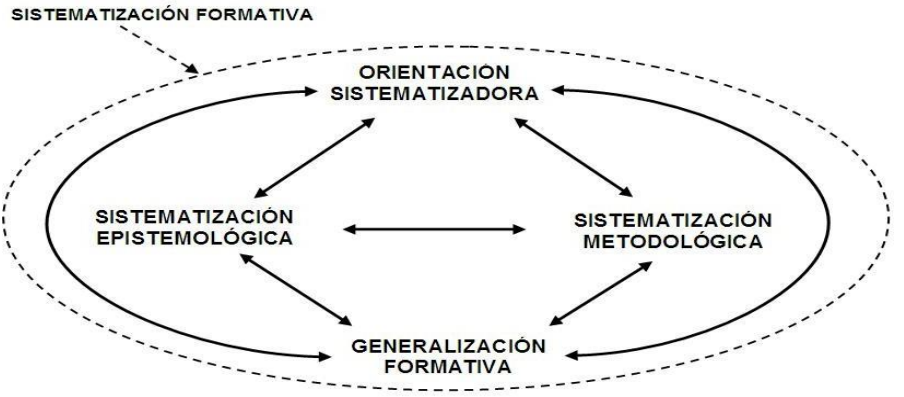
Por otra parte la sistematización formativa deviene en método de la formación, como camino a través del cual se desarrolla ésta, entonces, esa contradicción entre la sistematización y la intencionalidad formativas es el mediador en el proceso formativo que dinamiza la apropiación de la cultura y la profundización del contenido. En la intencionalidad y la sistematización formativa se expresa el carácter subjetivo- objetivo de los sujetos, que está condicionado por una direccionalidad causal de los mismos que se

construyen, desde sus objetivos y fines, el logro de un resultado que esté atemperado a sus necesidades sociales, políticas, económicas, entre otras.

El carácter dialéctico de la relación entre la intencionalidad y la sistematización se significa al tener en consideración que la sistematización se desarrolla bajo el condicionamiento de la intencionalidad formativa de los sujetos, orientada al desarrollo de la capacidad transformadora humana, lo que en su propio desarrollo condiciona a la vez la transformación del mismo sujeto en un proceso que se configura en su propio desarrollo, y que a su vez, está mediado por la relación dialéctica entre la apropiación de la cultura y profundización del contenido. Tales consideraciones permiten interpretar a nivel relacional el fundamento teórico del autodesarrollo del proceso formativo y sus potencialidades. Figura 3.2.2.

La sistematización como proceso inherente al desarrollo humano, es considerada como categoría y dinámica del movimiento, por tanto sienta las pautas de los procedimientos a seguir en el proceso formativo, lo que permite dar continuidad y consecutividad al mismo desde la perspectiva de un sistema de vías, alternativas; en tal sentido emerge de la contradicción entre la apropiación de la cultura y la profundidad del contenido. La apropiación de la cultura es un proceso humano que no puede ser reducido a un proceso cognitivo, sino a una ámbito de mayor trascendencia, el cual comprenda a la práctica humana, la valoración y la comunicación, de ahí que la educación superior sea un proceso de construcción científica de la capacidad transformadora humana.

Figura 3.2.2.



Nota. Elaboración propia del autor.

La sistematización formativa es síntesis y se dinamiza en la relación entre la orientación sitematizadora y la generalización formativa que condicionada por la contradicción dialéctica entre la sistematización epistemológica y metodológica, lo cual expresa la esencia del proceso de formación que debe sistematizarse en su desarrollo, ello significa que la sistematización formativa es portadoras del autodesarrollo a partir de la sistematización de la estructura de la cultura en lo epistemológico y lo metodológico, como sustento dinamizador de dos pares dialéctico mutuamente condicionados, que permiten interpretar el proceso de autoformación de los sujetos y su continuidad en el proceso lógico de la construcción del conocimiento científico.

Desde el punto de vista de la Concepción Científica Holística Configuracional se reconoce otra contradicción que sustenta el proceso formativo en la Educación Superior; es por esto que no es solo factible abordar el proceso formativo en la Educación Superior, a partir de una sola contradicción, sino que también se reconocen contradicciones de mayor nivel de síntesis que

se establecen también como sustento y dan cuenta de todo su autodesarrollo.

Es por ello que ha de interpretarse, desde la relación de unidad y diferencia entre los procesos, otros pares dialécticos, como es la relación entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, la cual se va dando en los diferentes niveles de observación, comprensión, explicación e interpretación del desarrollo de lo formativo, como lo es el diseño, la dinámica y la evaluación.

Por otra parte el proceso formativo puede interpretarse en un autodesarrollo y autotransfomación, dinamizado por una sucesión de contradicciones que signan la impronta y constituyen las condicionantes del desarrollo en la Educación Superior, a la vez que es mediada por otras relaciones dialécticas que van configurando la totalidad del proceso, pero que se expresan como la construcción esencial en el diseño curricular, la dinámica del proceso y la evaluación. En todos estos estadios del desarrollo del proceso subyace la relación dialéctica entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa, que deviene de la contradicción de base.

De las consideraciones anteriores se evidencia la significación de la sistematización en el proceso formativo, lo que le daría la especificidad de una sistematización formativa que requiere ser estudiada al nivel de considerar las relaciones que la sustentan e identifican. Ello lleva a reconocer la sistematización epistemológica y en unidad con esta la sistematización metodológica.

La sistematización epistemológica es el proceso cíclico y progresivo en el proceso formativo que permite determinar la consecución lógica de la construcción del conocimiento científico, por lo que se significa la estructuración del conocimiento científico al tener en cuenta la apropiación de

la cultura y la profundización en el contenido hacia estructuras más esenciales y generales en un proceso de síntesis y generalización.

La apropiación de la cultura no es un proceso aislado de la propia cultura del sujeto y su intencionalidad, que a su vez estarán condicionadas por la propia de la profundidad del contenido en los sujetos, que se va transformado en el proceso. En las relaciones contradictorias la intencionalidad no es inmutable y se va configurando, transformando, en el propio proceso de la profundización del contenido y de apropiación de la cultura.

La sistematización metodológica es el proceso que expresa la continuidad lógica de los métodos en la realización y ejecución y en la propia construcción del conocimiento científico desde una perspectiva en la que la sistematización metodológica como proceso lógico permite la ejecución del proceso formativo utilizando vías y procedimientos científicos significativos para construir científicamente el conocimiento y el conocimiento científico a partir de la apropiación de la cultura. Cuando se habla de métodos se está identificando procedimientos y lógica que se sistematiza en aras de lograr un fin.

Lo que revela el movimiento ascendente y en desarrollo del proceso formativo en la Educación Superior es la unidad dialéctica entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, como contradicción que se sintetiza en la sistematización de la cultura, en unidad con la intencionalidad socio-individual en desarrollo, lo que es interpretado desde la perspectiva que considera esta contradicción como el proceso que dinamiza ese proceso de gestión cultural.

Reconocer la relación dialéctica entre la sistematización epistemológica y metodológica lleva al nivel de las bases estructurales de la cultura, tanto desde una interpretación Sistémico Estructural como Holístico

Configuracional, desde la primera es la base de la cultura en las relaciones entre el sistema de conocimientos y el sistema de métodos, donde los métodos a su vez constituyen un sistema de procedimientos articulados por una lógica expresión del movimiento del objeto. Por otra parte, en la base de un sistema interpretado desde la Concepción Teórica Holístico Configuracional está la unidad dialéctica entre la sistematización epistemológica y la metodológica.

De igual forma, en la Concepción Científica Holística Configuracional se considera que la unidad y coherencia de la interpretación y construcción teórica están condicionadas por las contradicciones que dinamizan todo el sistema, que son expresión de la contradicción en el objeto de la realidad y dan cuenta de todo su desarrollo. En el caso del proceso formativo, la contradicción que se establece como sustento de su desarrollo es la que se manifiesta entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, que se va dando en los diferentes niveles de desarrollo del objeto y por tanto en los procesos interpretativos del desarrollo del objeto, como lo es el diseño curricular, la dinámica y la evaluación del proceso.

Tal consideración deviene del reconocimiento en una unidad dialéctica entre la sistematización epistemológica y metodológica se expresa en dos categorías que son específicas de este proceso que se identifica con la orientación sistematizadora y generalización formativa, que tipifican el proceso, pero que dan cuenta de su sistematización a través de niveles de síntesis cada vez superior y en desarrollo, lo que constituye la formación de los sujetos

La orientación sistematizadora es el proceso de ordenación, estructuración y disposición de lo formativo que, en lo pedagógico, propicia el desarrollo de la impronta individual de los sujetos, en sus relaciones socio-individuales

durante la construcción de significados y sentidos, al expresar la mediación que permite mostrar la dirección, lineamiento y proyección de los sujetos en la actividad formativa (pedagógica), a la vez que expresa la lógica que ha seguido el proceso formativo, además proyecta la consecutividad y continuidad en el logro del autodesarrollo y autoformación.

La orientación sistematizadora se erige, como proceso y cualidad, en la mediación de la construcción de significados y sentidos entre los sujetos desde el desarrollo de la vinculación dialéctica entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, lo cual significa que en el proceso formativo ha de establecerse la secuencia en el desarrollo de la apropiación de la cultura y la profundización del contenido.

Tal consideración de la orientación sistematizadora, no queda circunscrita al docente, puesto que el discente cuando expresa sus ideas con argumento, demostración y fundamentación del discurso interpretativo, desarrolla la orientación sistematizadora, pues no se trata de repetir lo que dijo el profesor, se trata de un discurso en que el estudiante está proponiendo al profesor cuáles son sus respuestas en un proceso que se signa por su independencia y su desarrollo.

La generalización formativa presupone un proceso de abstracción de la especificidad del contenido configurado por ese sujeto en el proceso de apropiación de la cultura en el que se resignifican, desde el punto de vista epistemológico, los conocimientos y se transponen métodos desde un reconocimiento de lo contextual en lo universal de la cultura y de lo universal en el contexto cultural.

La generalización formativa en el proceso pedagógico tiene gran significación en la formación contextualizada pues desde cualquier contexto se puede desarrollar una formación universal por medio de una generalización a partir

de un contexto de la realizada en que se desempeñan los actores. Puede propiciarse una formación plenamente general como para la formación de un sujeto universal. Así, esta pedagogía reconoce la unidad entre lo universal y lo contextual, esto es la posibilidad de desarrollar la formación desde un contexto específico donde hay que considerar la posibilidad y particularidad de ese entorno. En síntesis, a partir del reconocimiento de la condición humana y de la formación en un contexto social e histórico se puede reconocer una Pedagogía Humana Cultural sustentada en la propia condición humana.

El proceso formativo se manifiesta en un comportamiento que es la expresión de la capacidad de transformación humana y su desarrollo, que se concreta en esa manifestación en su ser, hacer, saber y convivir. Pero cuando se considera a la capacidad transformadora del ser humano y su desarrollo a través del proceso formativo, dado en la contradicción que está en el sustento del proceso entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, que hacen todos los sujetos implicados, aunque inconscientemente, se está reconociendo no solo un proceso de apropiación de la cultura, sino una transformación educativa, o sea en esta interacción se produce una transformación de la cultura y un desarrollo educativo en los sujetos. Por lo que la formación es un proceso de apropiación cultural y de desarrollo educativo a través de potenciar la capacidad transformadora humana que tiene su sustento en la contradicción ya mencionada.

En la intencionalidad formativa de los actores, condicionada en la relación socio- individual se va transformando el propio proceso y con ello su dinamización. Eso precisa la relación entre intencionalidad y sistematización, es lo que le da el carácter de la formación intencional pedagógica, como

primer nivel, el pedagógico, que conlleva a un segundo nivel más específico, en que se va a la esencia de cómo el sujeto se apropia de la cultura y de cómo profundiza en el contenido, a través de la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, en un proceso intencional concreto o especifico en la orientación sistematizadora y la generalización formativa.

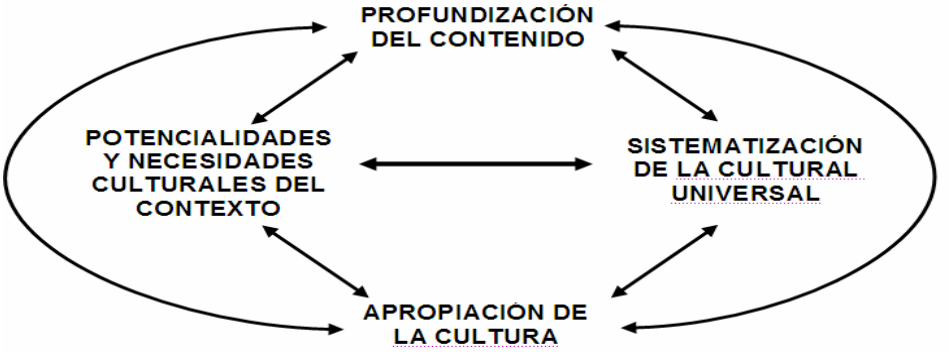
Pero como un proceso sistematizador, lo que propicia no es la sistematización, sino la unidad dialéctica entre intencionalidad y sistematización formativa, que es a la vez dinamizada mediante la sistematización epistemológica y sistematización metodológica. Por lo que la intencionalidad formativa del proceso, que emerge en unidad dialéctica con la sistematización, lo que se dinamiza en la relación dialéctica de ambas. Tal consideración fundamenta el desarrollo de un alto nivel de independencia y transferencia de contenidos, en que la abstracción de los aspectos específicos de una particularidad cultural en un contexto específico, propicia la generalización de la cultura universal y a su vez la cultura universal condiciona el reconocimiento y apropiación de la cultura del contexto en unidad con la profundización en los contenidos.

La apropiación de la cultura en unidad dialéctica con la profundización en los contenidos desde las propias potencialidades culturales del contexto propicia rescatar éstas y sistemaizar la cultura universal, pues precisamente desde las potencialidades y necesidades del contexto es que se propicia la profundización en la construcción del contenido y la sistematización de la formación, lo que condiciona el proceso de formación y su autodesarrollo, como se representa en la figura 3.2.3.

Se concibe, entonces, la formación de los profesionales como un proceso que emerge del seno de la sociedad, pero que propicia llevar a esa sociedad

a niveles culturales de carácter universal.

Figura 3.2.3.



Nota. Elaboración propia del autor.

Las potencialidades culturales del contexto que se propician desde el reconocimiento de sus necesidades y a su vez las necesidades emergen de sus potencialidades para poder reconocer sus necesidades, lo que constituye un proceso dialéctico en el que se posibilita la sistematización de la cultura universal desde el reconocimiento de la propia cultura del contexto.

La formación de los profesionales en la universalización constituye un proceso que emerge del seno de la sociedad, una sociedad que brinda los recursos, movimientos y potencialidades socioculturales que van a influir en que los sujetos se sientan motivados hacia el estudio de su propia cultura contextual, pero a la vez tienen como referente las tendencias actuales de la cultura local, nacional y universal, siendo esto un aspecto que propicia llevar a esa sociedad a niveles culturales de carácter universal. Por lo que este proceso parte de una cultura contextual para ser trasladada al contenido de la formación, pero a su vez se convierte en el referente necesario para la sistematización de la cultura universal.

De esta manera, la formación de los profesionales universitarios es un

proceso social, cultural y humano, constructivo que debe interpretarse dinámicamente, al desarrollarse en espacio y tiempo a través del significado y sentido que adquieren los sujetos implicados al construirse con relación a las interacciones e implicaciones de las diferentes situaciones del contexto y teniendo en cuenta el respeto a la diversidad, mediante la comunicación y la realización de actividades en las que despliegan sus recursos personales, emociones, sentimientos, afectos, conflictos.

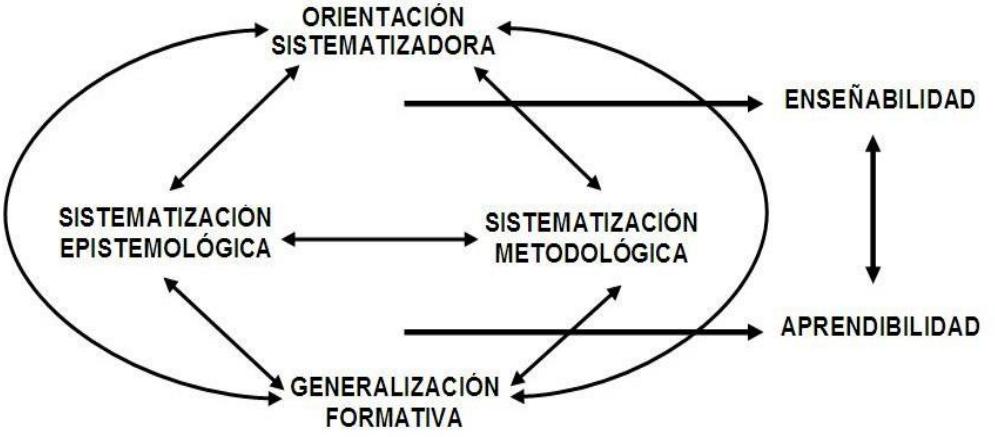
La intencionalidad formativa del proceso se sustenta en los sentidos que tenga para cada sujeto implicado, por lo que podrán ser explicados como procesos diferenciados en lo individual y a la vez en el contexto social, resultado de la integración de múltiples procesos subjetivos, que se configuran en su propio desarrollo, con lo que se van revelando rasgos y cualidades que son síntesis de relaciones dinámicas que pueden subjetivizarse, en virtud y a través de los sentidos que las mismas configuran.

Se trata de un proceso que promueve el desarrollo integral del profesional, que posibilita su participación comprometida, flexible y trascendente (creadora) en ámbito profesional y social, dado en el desarrollo permanente como persona implicada en la transformación de su propio bienestar y el de los demás. Estas consideraciones permiten asumir la Concepción Científica Holística Configuracional en la fundamentación de la modelación didáctica de la formación contextualizada de los profesionales.

En consecuencia, reconocer la estructura de la cultura en su movimiento como los fundamentos para la apropiación de la misma, implica una especificidad en los diferentes campos y disciplinas de la cultura que requieren la orientación sistematizadora y la generalización formativa, como mediadores y a la vez dinamizadoras, de la unidad dialéctica entre la

sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, en el proceso de formación en la Educación Superior,. Todo el proceso formativo puede interpretarse como un proceso autoformativo que es dinamizado por los pares dialécticos mencionados como la fuente de su autodesarrollo, a la vez que conduce a la especificidad de los estadios por los que transita el objeto, que se van configurando en la totalidad del proceso, pero que se expresan como la construcción de los currículos, en la dinámica y la evaluación del proceso. Figura 3.2.4.

Figura 3.2.4.



Nota. Elaboración propia del autor

Las valoraciones realizadas permiten retomar la definición de la Pedagogía de la Educación Superior y su relación con la Didáctica de la Educación Superior, pues en las consideraciones hechas se va transitando de la mirada más tradicionalista de la pedagogía y la didáctica como enseñanza-aprendizaje a un proceso de gestión de la cultura, sustentada en la contradicción esencial de la estructura de la cultura, porque en última instancia la Pedagogía de la Educación Superior es una ciencia comprendida en la formación humana, cultural y educativa de carácter intencional de los

sujetos, que se desarrollo en la unidad dialéctica entre la formación de las capacidades transformadores de los seres humanos y en una gestión cultural intencional.

Se requiere, entonces, la determinación de la categoría gestión cultural intencional desde el nivel relacional que la sustenta: en el reconocimiento que todo proceso transformador e intencional ha de ser gestionado; en que el desarrollo de la capacidad transformadora de los sujetos está condicionada por la apropiación de la cultura y en la intencionalidad formativa de los seres humanos en la sociedad, permite reconocer el carácter cultural e intencional de los procesos de formación en la Educación Superior y por tanto de su gestión.

A esta consideración, que define la gestión socio cultural, se ha de incorporar la significación de ver a la Educación Superior como gestora cultural en el seno de la sociedad y su rol intencional y sistematizador en la formación de los sujetos, a partir de desarrollar la profesionalización y la investigación de avanzada, lo cual signa como eje esencial la relación universidad-sociedad.

Emerge entonces como relación significativa la que se establece entre las potencialidades y necesidades culturales del contexto y la sistematización de la cultura universal, las cuales constituyen pares dialécticos, mediadores en la relación dialéctica entre la formación socio-cultural como intencionalidad formativa y la gestión socio-cultural como sistematización formativa. Figura 3.2.5.

Figura 3.2.5.

Nota. Elaboración propia del autor.

En consecuencia se requiere de una definición de Educación Superior (universidad), que responda a los cambios del complejo mundo globalizado en que la humanidad se desenvuelve y que a la vez es específico en cada contexto histórico, cultural y social, que no puede ser desconocido, lleva al reconocimiento de ésta, como un espacio de apropiación social e intencional de la cultura, a través de relaciones sociales cualitativas de carácter formativo que se desarrollan entre los sujetos, en la relación dialéctica de lo universal y lo contextual, por medio de un proceso de gestión cultural intencional, comprometida con el desarrollo social, con un condicionamiento histórico y cultural, pero a la vez universal.

Se trata, por tanto, de concebir una Educación Superior (universidad) que transforma y preserva en la diversidad desde una perspectiva humana, como clave ética de su dinámica. Ello nos lleva a identificar como categorías esenciales de esta conceptualización a la cultura y su gestión, la condición humana, la identidad y la diversidad. En consecuencia, en la contemporaneidad urge de un enfoque antropológico-pedagógico en la formación de los profesionales.

La especificidad de la diversidad cultural en la formación de los profesionales en la Educación Superior lleva a la necesidad de reconocer en la Didáctica de la Educación Superior, como disciplina de la Pedagogía de la Educación Superior, con la especificidad de la enseñanza-aprendizaje, en una lógica en que los sujetos desarrollen su formación intencional específica en las disciplinas docentes, pero sustentado en la relación dialéctica entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, en una socialización y reflexión de los sujetos que es científica, para ser consecuente con la interpretación de que la Educación Superior es un proceso científico de construcción de conocimientos, sustentado en la ciencia, en la investigación científica como aspecto significativo en la actividad humana, con lo que se revela la significación del rol del sujeto y el grupo de sujetos. Todo ello supone una concepción diferente basada en una interpretación humana y cultural en los procesos formativos de la Educación Superior (universidad).

En resumen el enfoque planteado conlleva a la construcción de una Didáctica de la Educación Superior, sustentada en la autoformación en que todos los sujetos son actores en la construcción científica del conocimiento y en la que todos tienen roles de enseñantes y aprendices, orientan la sistematización y generalizan la formación, en un proceso caracterizado por su carácter profesionalizante e investigativo avanzado.

Lo que se precisa en el discurso, el reconocimiento de la cultura como esencia, resultado y expresión humana, que deviene en las ideas y realizaciones de los sujetos, donde la intencionalidad socio-individual, que tiene su génesis en la actividad humana, y se desarrolla en procesos de construcción de significados y sentidos, desde la intencionalidad formativa, pedagógica, su sistematización y generalización formativa, que sustente un

paradigma pedagógico y didáctico humano, cultural y dialéctico.

Las consideraciones científicas intrínsecas a la concepción establecida sustentó el sistema de categorías de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, que emergen de la propia condición humana y su autodesarrollo, condicionado por la relación dialéctica entre la naturaleza y capacidad transformadora humana, mediadas en la actividad y cualidades humanas, lo que es coherentes en la interpretación de la cultura como ideas y realizaciones inherentes a la propia condición humana.

La determinación de las categorías de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior y establecer su nivel relacional, aportó los argumentos que sustentan y precisan el carácter profesionalizante, de investigación de avanzada y de gestión socio-cultural de éste nivel de Educación.

CAPÍTULO 4

PRINCIPIOS Y LEYES DE LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Se desarrolla desde lo ontológico, epistemológico y lógico el estudio de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, en donde se determinan las relaciones que condicionan los objetos de estas disciplinas científicas. Se determinan los principios que sustentan la Pedagogía y el principio pedagógico de la sistematización formativa intencional, y en consecuencia la determinación de las categorías, contradicciones y leyes que sustentan el objeto de la Pedagogía de la Educación Superior.

Así mismo la construcción epistemológica y metodológica de la Didáctica de la Educación Superior, es desarrollada desde la delimitación de los principios y las leyes de ésta, así como la relación entre la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior rebelándose respectivamente el carácter cualitativo educativo profesional de la primera y específico disciplinar de la cultura de la segunda, en consecuencia se desarrolla como generalización la Teoría de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, desde la Concepción Científica Holística Configuracional, desarrollada en el capítulo segundo y en la consideración antropológica-pedagógica derivada de esta Concepción.

4.1. Principios y leyes de la Pedagogía de la Educación Superior

Desde las consideraciones de las categorías y relaciones hasta ahora estudiadas en la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior se pueden revelar relaciones más esenciales y estables que con carácter de principios y leyes permiten caracterizar esencialmente los procesos pedagógicos y didácticos en la Educación Superior con lo que se llega a determinar el verdadero carácter de ciencia de las mismas, pues sin estos requisitos de orden epistemológico como son la identificación de las categorías, los principios y las leyes sería imposible establecer el sustento de las ciencias.

Estos presupuestos condicionan que en las ciencias los principios pueden ser generales, particulares o incluso específicos. De esta forma sí el investigador se atiene a las especificidades de los constructos connotadores de los procesos pedagógicos en la Educación Superior, entonces, los principios pedagógicos son particulares en esta ciencia. En tal sentido la Pedagogía de la Educación Superior contiene los lineamientos esenciales que se tipifican como principios particulares propios para este sistema de la formación profesional y humana de los sujetos, de esta misma manera ellos dictan la trascendencia de los principios que se sustentan a la Didáctica de la Educación Superior con carácter más específicos y sustentados en consideraciones pedagógicas.

Los principios que emergen en calidad de sustento de la Pedagogía de la Educación Superior, constituyen el resultado de un profundo y exhaustivo estudio teórico de la formación de los seres humanos en su devenir histórico, lo que emerge desde la existencia del sujeto y su condición humana, lo que nunca es inmediato, aún cuando es sustento y direccionamiento de la propia Pedagogía que se elabora, pues siempre los principios direccionan el

desarrollo teórico a partir de generalizaciones que devienen en niveles superiores de interpretación a la realizada previamente.

En correspondencia, desde el reconocimiento antropológico-pedagógico de la condición humana en la dinámica de la formación de los seres humanos (Fuentes L. 2008) se reconoce como primer principio **"El carácter formativo del ser humano en su contexto socio cultural"**, lo cual quiere decir que el proceso de formación profesional y humana de los sujetos es consecuencia del desarrollo del ser humano a lo largo de la historia de la humanidad, interpretado a partir de reconocer su naturaleza compleja y a la vez totalizadora (holística) que se desarrolla en la relación dialéctica entre lo biológico, ecológico, social y espiritual, con autonomía y en la interacción social en un medio natural y cultural y en su devenir histórico, que se desarrolla en unidad dialéctica con el desarrollo de su capacidad transformadora humana, y su actividad humana, dinamizada por esta, en unidad con el desarrollo de sus valores y valoraciones más esenciales.

Como principio teórico condiciona la formación del sujeto como un proceso social humano que necesariamente debe desarrollarse en un contexto socio cultural e histórico, ya que la formación profesional y humana de los sujetos ha de realizarse bajo los derroteros de un ámbito donde se creen las condiciones materiales y espirituales. Es por esto que existe una diferencia sustancial con el resto de los seres vivos, quienes en su activismo están llamados no a depender del contexto, sino por el contrario su formación se encamina a crear y perfeccionar su contexto real, a decir de Carlos Marx, su segunda naturaleza.

La Pedagogía de la Educación Superior parte del criterio de que la formación del ser humano se diferencia de todo activismo propio del resto los seres vivos, ya que su carácter formativo en su contexto socio cultural conlleva a

que se exprese fundamentalmente en la apropiación de la cultura, lo cual se diferencia a los animales quienes se adaptan al medio. Sin embargo, en los seres humanos es todo lo contrario, se forma para que su función principal sea la transformación del medio social y natural a tenor de sus necesidades como ser humano y no por el contrario, sino que se dirige hacia un proceso de autodesarrollo y sustentabilidad social, desde su propia realidad. Ello significa un nuevo salto en la naturaleza humana que implica la autotransformación y autodesarrollo humano que sustenta las transformaciones hacia una autoformación universalizada que no es más que el tercer nacimiento del ser humano. La relevancia de la consideración realizada se evidencia en que de ello se desprende la necesidad e intencionalidad formativa del desarrollo humano.

Ahora bien, el soporte teórico, dado de la construcción teórica de la Pedagogía y en particular de la Pedagogía de la Educación Superior, parte de reconocer el carácter objetivo de la formación, con una intencionalidad formativa que tiene en su esencia lo socio-individual, lo cual revela el sustento humano de la autoformación a partir de la intencionalidad formativa, guiando el camino de la sistematización formativa en unidad dialéctica con la intencionalidad formativa socio-individual.

El segundo principio considerado rescata para la construcción pedagógica dos categorías que expresan cualidad y dimensión de todo el proceso u objeto de la realidad que es su sistematicidad como cualidad y sistematización como proceso, que se ha considerado anteriormente y en la formación como proceso social se reconoce, lo que permite asumir como el segundo principio que sustenta la Pedagogía, el cual es el **“De la sistematización de lo formativo.”**

Este principio expresa el carácter de continuidad y consecutividad que debe

tener el proceso formativo y humano de los profesionales en la Educación Superior ya que interrumpir el mismo conlleva a crear una ruptura que hace perder el carácter asintótico entre los objetivos establecidos, de forma objetivo-subjetivo por la sociedad humana, en función de perpetuar el desarrollo de lo humano universal y la necesidad del carácter de la transformación que se va configurando en cada sujeto en su movimiento y transformación real en lo ontogénico. Este principio es el resultado de todo el de cursar filogenético del desarrollo humano, que en cada época, según el contexto socio cultural ha sistematizado el proceso formativo, de acuerdo a las necesidades y objetivos de la sociedad. En tal sentido este principio expresa el carácter objetivamente latente y consecutivo de la formación humana en las diferentes estadios del desarrollo, y con ello, según el contexto donde se produce, pues lo esencial es el ser humano en su dimensión de ser humano universal, llamado no solo a la autoconservación de su especie, sino también a propiciar el progreso y el carácter cíclico del proceso, en cuyo contexto permite que los sujetos transformen la naturaleza, la sociedad, la cultura y el ser humano mismo como objeto y sujeto de la actividad humana.

Se aprecia que los principios antes planteados sustentan el sistema de relaciones objetivas, que direccional las propias contradicciones de la sistematicidad del proceso y la realización en el vínculo con el entorno social, cultural e histórico. En tal sentido, en la Pedagogía, como resultado de la generalización de experiencias y la correspondiente reflexión epistemológica se llega a la consideración de que el Principio de la Pedagogía es: “de la sistematización formativa sociocultural intencional” desde la consideración del citado principio, se revelan las relaciones más esenciales y estables que con carácter de ley se pueden identificar como las leyes de la Pedagogía de

la Educación Superior.

A saber: **Ley de la formación intencional de la capacidad transformadora humana profesionalizante.**

Ley de la generalización formativa en el proceso pedagógico investigativo de avanzada.

Las leyes de la Pedagogía de la Educación Superior se argumentan desde los principios y las contradicciones dialécticas planteadas, los que a su vez están sustentados por el reconocimiento de la condición humana. Por lo que se tendrá en consideración cuenta leyes de la Pedagogía de la Educación Superior consideran al ser humano en su entorno con una intencionalidad socio-individual, en el desarrollo intencional de la capacidad transformadora de los seres humanos porque en última instancia lo que se desarrolla en la formación es la capacidad transformadora humana, para enfrentar los retos profesionales y sociales en continua transformación.

Este es el rasgo esencial del proceso formativo donde en cualquier tiempo y espacio donde se lleve a cabo la creación de significados y sentidos entre los sujetos, se propicia el desarrollo de la capacidad de transformación humana.

Se considera que en el plano del desarrollo, tanto ontogenético como filogenético, el proceso de formación en los seres humanos está centrado en lograr el desarrollo de la capacidad transformadora humana, lo cual se desarrolla con una intencionalidad socio-individual, que se expresa en los objetivos formativos, que se plasman en un diseño curricular. Pero es una intencionalidad que debe ser reconocida en cada individuo desde lo ontológico, lo epistemológico y lo lógico, ya que en la actividad humana, a partir de las necesidades materiales y espirituales del sujeto actúa con arreglo a la satisfacción de dichas necesidades, lo cual quiere decir que la

intencionalidad se erige en una categoría esencial en el proceso formativo, en tanto está discurre en la relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo; es objetiva por la direccionalidad causal que los sujetos imprimen en el logro de determinadas intenciones en el cumplimiento de los objetivos propuestos, lo cual es expresión de la existencia del fenómeno en el actuar conciente o inconsciente en los sujetos, es decir existe independientemente de su conciencia al expresarse como una necesidad humana en el contexto donde se realiza, de ahí su carácter ontológico.

El reconocer las relaciones y nexos que con carácter esencial y estable se revelan entre la capacidad transformadora humana profesionalizante y el carácter intencional del proceso de formación de los profesionales lleva al planteamiento de la **Primera Ley de la Pedagogía de la Educación Superior**

Ley de la formación intencional de la capacidad transformadora humana profesionalizante.

El reconocimiento de esta ley como nexo interno y condicionamiento mutuo entre la capacidad transformadora humana y el carácter intencional del proceso de formación de los profesionales caracteriza lo estable y lo reiterado en cualquier época histórica ya que al existir un cambio o transformación en cualquiera de ambos factores conlleva a la transformación del otro. Esto quiere decir que el proceso de formación de profesionales tiene como condición la intencionalidad, ya que se preparan las condiciones objetivas y subjetivas para incidir en el sujeto social-individual que debe alcanzar un progreso socio-individual que tiene repercusión en el contexto socio cultural donde se desenvuelve y desarrolla su vida y su propio contexto.

De ahí que la intervinculación entre la capacidad transformadora humana

y el carácter intencional del proceso formativo cualifica como una contradicción dialéctica que propicia el perfeccionamiento humano a planos superiores, con un carácter meditado y proyectado desde la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, y por tanto, en el sentido en que se direccione el carácter intencional del proceso formativo hacia el desarrollo de los sujetos, entonces podrá obtenerse un progreso en su capacidad transformadora humana.

El cambio del carácter intencional conduce al desarrollo de la capacidad transformadora humana, igualmente si se suscita un cambio cualitativo en la capacidad transformadora humana, entonces, se da igual salto de cualidad en el carácter intencional.

De esta misma forma se produce, directamente, una correspondencia que se connota a la inversa, ya que lograr elevar la capacidad transformadora humana conduce a la aparición de nuevas metas, ideas y realizaciones en los seres humanos que los convoca a crear eventos novedosos que logran implicar nuevas intenciones sobre el proceso formativo, lo cual quiere decir que la formación intencional tiene la incidencia directa de la capacidad transformadora humana, en tanto esta última condiciona y conduce al establecimiento del progreso y avance en la sociedad.

No reconocer el carácter dialéctico de la relación entre estas categorías es negar el desarrollo alcanzado por la sociedad humana desde sus inicios hasta el momento actual, y que continuará produciéndose proyectivamente en tanto esta relación es objetiva, y no obedece a los lineamientos de los sujetos, lo único que no puede perderse de vista es que debe ser considerado desde su carácter consciente.

Lo anterior permite connotar que esta ley tiene un carácter universal porque

es inherente a la propia condición humana, que permite revelar en cualquier época y contexto histórico social, acorde al carácter intencional que se proponga la sociedad, así se llegará a conformar la capacidad transformadora humana, pues cada sociedad, en dependencia de su desarrollo socio–cultural, establece las bases intencionales en la formación de los sujetos que responderán a su tiempo histórico, a la vez que según el nivel alcanzado en la capacidad transformadora humana así serán las nuevas metas en la formación intencional.

De ahí que esta ley expresa la comprensión científica del mecanismo de desarrollo de la formación de profesionales en la Educación Superior, a partir de revelar la necesaria convergencia y a la vez contradicción entre el carácter intencional y la capacidad transformadora humana, ya que proporciona el criterio, la solución de continuidad y la peculiaridad distintiva del desarrollo de la formación profesional y humana, desde el reconocimiento de la relación entre ellas si se entiende como el complejo y progresivo desarrollo cualitativo a través de la sistematización, en un proceso de construcción del conocimiento científico.

La originalidad de la relación entre la capacidad transformadora humana y el carácter intencional tiene su peculiaridad cualitativa mientras no cambie la propia existencia esencial de los dos procesos que actúan en la dirección y sentido del progreso humano, en tanto, el carácter formativo del sujeto en su contexto socio cultural se debe a una sistematización del proceso formativo, de acuerdo a las necesidades y objetivos de la sociedad; en tal sentido la ley expresa el carácter objetivamente latente y consecutivo de la formación humana en las diferentes estadios del desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, Ley de la formación intencional de la capacidad transformadora humana profesionalizante ayuda a orientar en toda la

pluralidad y multiplicidad del tercer nacimiento del ser humano como la forma gradual donde los sujetos sociales alcanzan una nueva dimensión en su condición humana que será atemperada al contexto de desarrollo, lo cual quiere decir que reconocer la relación entre sus categorías esenciales condiciona la realidad de una intencionalidad formativa del desarrollo humano.

Pudiera escogerse cualquier época histórica o cualquier momento del desarrollo filogenético de la humanidad, sin embargo en ninguna se puede dejar de reconocer la conexión e intervinculación, del proceso de formación de los seres humanos. Este no ha transcurrido como libre albedrío, sino que siempre han existido formas de transformación a partir de la formación intencional propuesta según lo muestra la experiencia histórica del desarrollo social. Por tanto, en particular, para la Pedagogía de la Educación Superior se conforma como esencia dinamizadora en la comprensión de la formación profesional y humana tanto en el pasado, en el presente como en el futuro.

El proceso de relación entre ambas no discurre de forma espontánea, sino que de forma predominante existe una conexión inseparable a partir del movimiento constante, una relación dialéctica que permite revelar que esta ley expresa el carácter complejo y multiforme de la unidad entre ambos aspectos considerados.

Se puede inferir que el conocimiento de la ley permite captar la integridad, la concatenación y la unidad de estos procesos en la formación profesional y es que tanto el carácter intencional como la capacidad transformadora humana expresan la interdependencia del proceso como universal en la sociedad humana.

Tener un dominio profundo de esta ley permite, apoyándose en la

cognoscibilidad de la misma, propiciar un proceso de formación consciente y direccionado que conlleve a la actuación consecuente de los sujetos sociales quienes cambian con fines concretos las condiciones sociales de su vida a partir de considerar el desarrollo continuado y sistematizado. Por eso, esta ley orienta a enfocar y estudiar el desarrollo de la formación del ser humano a lo largo de la historia de la humanidad, interpretado a partir de reconocer su naturaleza humana compleja, lo cual tiene una connotación pedagógica si de la formación se trata desde la relación dialéctica entre la intencionalidad y la sistematización.

Esta ley de la formación intencional de la capacidad transformadora humana profesionalizante es la expresión de la esencia de la relación dialéctica entre el carácter intencional y la capacidad transformadora humana profesionalizante que se produce gradualmente a partir de la formación del sujeto y su profesionalidad en un contexto histórico social concreto, que le permite alcanzar una nueva cualidad en su condición humana, además de realizarse en dependencia de la naturaleza social del proceso y las condiciones socio–histórico–culturales.

Ley de la generalización formativa en el proceso pedagógico investigativo de avanzada.

Esta ley expresa y formula las cualidades más importantes de la formación de profesionales que se estipula a partir de que la generalización formativa constituye un proceso que dimana del proceso pedagógico, lo cual quiere decir que existe una relación directa y unívoca entre la generalización formativa y el proceso pedagógico, todo lo cual indica que entre ellas existe una relación dialéctica que configura el proceso formativo hacia una dimensión cualitativa que permite el desenvolvimiento y desarrollo de la formación humana desde el reconocimiento de la autotransformación,

autodesarrollo, autoformación y autogestión, con el carácter de investigación de avanzada.

Desde la Pedagogía regirse por esta ley conduce a la consecución lógica y la condicionalidad de los nexos y las acciones recíprocas de los elementos estructurales de la generalización formativa y el proceso pedagógico, que deben tener en cuenta los docentes que laboran en las instituciones educativas superiores. Al cumplirse y existir como ley orienta a enfocar y estudiar los aspectos del movimiento de las complejas concatenaciones e interacciones para la sistematización de la cultura, además de proclamar los diferentes niveles de transformación gradual del proceso formativo como salto de calidad, en la misma medida que continúe el perfeccionamiento de lo formativo a través de la investigación de avanzada.

Al asumir los niveles de continuidad y gradualidad del proceso de formación de los profesionales desde la relación entre la generalización formativa y el proceso pedagógico ofrece un cuadro exhaustivo de la comprensión científica de los mecanismos y medios pedagógicos posibles de conexión en su carácter ascensional en la formación de los profesionales, que se realiza con una intencionalidad y una sistematización, y debe entenderse como un proceso coherente, en progreso y cíclicamente, que reafirma y crea a la cultura del contexto y la cultura universal. En este sentido esta ley determina la originalidad cualitativa de la estructura de las conexiones que conforman la determinación de la sistematización de la cultura. Por tanto esta ley legitima y autentifica, en todo momento, los cambios en el proceso pedagógico, el cual alcanza niveles graduales ascendentes en los nexos que se establecen dirección hacia la generalización formativa, siendo estos nexos causales, necesarios y objetivos.

La segunda ley de la Pedagogía se revela como relación esencial en

cualquier proceso formativo intencional en que desde un contexto específico, en una realidad cultural y social se puede desarrollar una cultura universal, cuando se desarrolla la propia cultura del contexto desde su reconocimiento con una intencionalidad y enfoque universal, y como parte de la cultura universal. Ello propicia que desde la cultura del contexto generalizar una cultura universal y a su vez revalorar la propia como universal.

Tales consideraciones validan las diferentes alternativas de formación en las universidades como son las presenciales, semipresenciales y a distancia, en las que la influencia y condicionamiento de la cultura del contexto que se desarrolla en el proceso formativo constituye un factor fundamental en la generalización formativa que se produce en los sujetos implicados en el proceso pedagógico desde el contexto por medio del proceso pedagógico contextualizado se propicia la formación de sujetos con una cultura universal, con lo que se sustenta la universalización de la universidad a toda la sociedad desde los diversos sociales culturales a través de la investigación de avanzada.

4.2. Principios y leyes de la Didáctica de la Educación Superior

En el campo de la Didáctica de la Educación Superior, cuando se expresa cómo se desarrolla la sistematización del proceso formativo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que constituye el objeto de la Didáctica y que permite revelar la unidad entre la Pedagogía y la Didáctica para el proceso educativo - formativo, en que la Pedagogía de la Educación Superior aporta la interpretación y explicación de los procesos y fenómenos, que son empáticos a la formación profesional y social, por lo que establece la orientación teórico metodológica hacia la Didáctica en la Educación Superior. Se resignifica el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a una dimensión de un alto nivel en la formación, es decir la formación profesional

se desarrolla a través de la investigación de avanzada con un carácter profesionalizante, que se sustenta en la Pedagogía. Luego entonces esta Didáctica tiene como objeto el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales que es un proceso social intencional específico.

Esto lleva a una reflexión muy interesante que se direcciona hacia el sustento del hecho de que la Didáctica es una ciencia inherente a la Pedagogía que tiene una especificidad respecto a la Pedagogía, pero que en esa especificidad hay una riqueza y diversidad como interpretación de lo holístico y complejo del proceso formativo en la enseñanza-aprendizaje.

La connotación que adquiere el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales, que es un proceso social intencional específico, se sustenta en el movimiento dialéctico de unidad y contradicción entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa, no como movimiento lineal de uno al otro, sino como proceso dialéctico. Esto quiere decir que han de establecerse nuevas relaciones dinamizadoras del proceso, en el diseño curricular, en la dinámica y en la evaluación del proceso, que no se establezcan sobre la base de un mismo par, sino que sea expresión de la multiplicidad de relaciones que son compatibles con la sistematización de la cultura, en el quehacer didáctico en la Educación Superior.

En consecuencia, la Didáctica de la Educación Superior se erige a partir de la orientación sistematizadora en el proceso como tal, la cual propicia las cualidades de enseñabilidad y aprendibilidad, en un proceso único de enseñanza-aprendizaje. No como procesos independientes, sino como cualidades que se alcanzan en unidad.

Se desarrollan en unidad porque la orientación sistematizadora y la

generalización formativa están condicionadas por la contradicción entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, o sea por este proceso, en el cual la sistematización de la cultura constituye un núcleo importante que expresa y sustenta la unidad entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa.

Si la Didáctica es la ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje como unidad, esa unidad deviene de la dialéctica de la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, la cual condiciona también tanto las cualidades de la enseñabilidad y la aprendibilidad en su unidad.

Si la dinámica de la Didáctica de la Educación Superior se sustenta en la sistematización de la cultura, su especificidad como proceso social intencional está dado por la rama específica de la cultura que se sistematiza en el proceso enseñanza-aprendizaje; esto sustenta la existencia de las didácticas especiales de las ramas de la cultura, ciencias, arte, tecnologías, entre otras, y la propia diversidad de lo didáctico específico en la formación de un profesional universitario. Tal consideración revela el vínculo de la formación de los profesionales con el desarrollo de la cultura, en las diversas ramas y campos de ésta, se evidencia que el desarrollo de la cultura y de los contextos sociales en que el hombre vive determinarán la nueva problemática de un tercer nacimiento del hombre, a partir del nivel de gestación de su autodesarrollo en su realidad, y con ello una nueva formación humana y profesional como resultado de una autoformación gestionaria que implica cambios profundos en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, lo que tiene consecuencia en una Pedagogía y una Didáctica que no solo consideren la inducción en el ámbito social, sino la autoformación en ese propio ámbito social. Ello redimensiona los procesos pedagógicos y didácticos a procesos producidos por el hombre en su autodesarrollo y autotransformación que se

sintetizan en su autoformación en un contexto, y ello en unidad con la autogestión de esa formación, siempre en unidad dialéctica con el contexto social donde se desarrolla.

Poder establecer el carácter esencial de las relaciones dialécticas entre las categorías fundamentales que configuran y direccionan el proceso de enseñanza- aprendizaje en la formación de profesionales en la Educación Superior supone asumir, desde la perspectiva holística, compleja y dialéctica, los niveles relacionales entre las categorías dinamizadoras de este proceso. Es por ello que se debe tener en cuenta que la Didáctica de la Educación Superior alcanza la novedad de la transformación de los profesionales atemperados a los nuevos tiempos que vive la humanidad.

Por lo que la Didáctica, desde la contradicción entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, sustenta la dinámica contradictoria de las cualidades del proceso dialéctico de la enseñabilidad y la aprendibilidad que se sintetizan y median a partir de la orientación sistematizadora y la generalización formativa, lo cual quiere decir que al estar instrumentada y sustentada teóricamente en las especificidades de la cultura o ramas de la cultura, que es expresión de la apropiación de la cultura en el proceso didáctico, ello permite que se obtenga como resultado el entramado de relaciones didáctica que conducen a las relaciones dialécticas entre el autodesarrollo, la autotransformación, la autoformación, como totalidad cualificadora y síntesis, que a la vez se da en unidad con la autogestión.

Si el proceso formativo se desarrolla desde lo didáctico específico, entonces se dinamiza la relación dialéctica entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa, la cual no es espontánea, sino que transita a través de la reflexión y el diálogo, en la abstracción y generalización formativa, desarrollada en la sistematización epistemológica y metodológica.

El proceso de generalización formativa en los participantes, profesores y estudiantes, en el proceso de enseñanza–aprendizaje se desarrolla al compartir todas las culturas diversas como resultado de la integración de todos, interpretada desde la singularidad de cada uno y compartida desde lo común del contexto en que se desarrolla la relación de significados y sentidos que se construyen entre todos. Y es que la cultura de cada cual y de cada contexto es factor de condicionamiento en la apropiación de la cultura universal, de ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una cultura, como totalidad, tenga en consideración la diversidad de la cultura de los sujetos y la cultura del contexto y la universal como totalidad, produciéndose niveles de síntesis superiores y en desarrollo en la formación.

Estos presupuestos permiten denotar el carácter de ciencia de la Didáctica de la Educación Superior en los marcos de la Pedagogía ya que se sustenta en los niveles relacionales entre las categorías y procesos que con objetividad, propician la praxis de la enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, que indiscutiblemente tiene una dimensión diferenciadora a otros procesos de igual índole en otras educaciones. Los argumentos esgrimidos permiten establecer las diferencias esenciales que deben tenerse en cuenta en la formación profesional y social en la Educación Superior, donde la misma se configura con nuevos presupuestos que están a tono con los derroteros de las ciencias contemporáneas, y no solo del avance y desarrollo de las ciencias, sino que responden a las necesidades materiales y espirituales del contexto contemporáneo, que demanda ya de un nuevo tipo de hombre para este tiempo.

Desde esta perspectiva, establecer el sistema de relaciones didácticas que correspondan con los postulados de la enseñabilidad y la aprendibilidad como cualidades indispensable que se asientan objetivamente en el proceso de

enseñanza–aprendizaje en la formación de profesionales en las instituciones educativas de la Educación Superior conlleva a revertir la formación a niveles superiores desde la revelación y el reconocimiento de lo que direcciona y faculta directamente la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que se hace imprescindible el reconocer los principios que son determinantes en la lógica dialéctica de la Didáctica, pues ellos se erigen como los aspectos esenciales que permiten concretar el valor gnoseológico–metodológico y práctico del quehacer del proceso de enseñanza–aprendizaje en la formación de profesionales en la Educación Superior.

Estos principios han de estar en correspondencia con la propia lógica del desenvolvimiento de las relaciones entre las categorías que tipifican a la Didáctica de la Educación Superior. Por tanto se comprenden e interpretan los siguientes:

Principio de la sistematización epistemológica y metodológica de los contenidos socioculturales específicos.

Principio de la orientación sistematizadora a la generalización formativa.

Se hace válido denotar la esencia de cada principio, en aras de corroborar el carácter científico de la Didáctica bajo nuevos presupuestos epistemológicos y metodológicos, según los cuales ha y debe desarrollarse el proceso de enseñanza – aprendizaje. Ellos significan el fundamento inicial, como punto de partida, idea dinamizadora o regla fundamental que la Didáctica de la Educación Superior debe determinar como constructo que caracterizan la frecuencia o como reglas que guían el acontecer de la actividad didáctica en el proceso. De ello se infiere que los principios de la Didáctica de la Educación Superior se asumen como fundamento de un sistema conceptual

centrado en las categorías y relaciones esenciales que constituye la generalización y extensión del proceso de formación de profesionales por la vía de la enseñanza – aprendizaje. En tal sentido los principios connotados desde el reconocimiento de un estilo de pensamiento holístico dialéctico en la Didáctica permite construir una proposición epistemológica y praxiológica de todos los fenómenos de las cualidades de la enseñabilidad y la aprendibilidad, de las que se han abstraído las máximas particularidades para poder operar y concretar las relaciones dialécticas que rigen la contradicción fundamental en la relación que se establece entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica y entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa. En tal sentido los principios condicionan que en cada momento se configure la actividad didáctica de la sistematización de la cultura.

Los principios didácticos en esta ciencia que caracteriza el proceso formativo profesional y social en la Educación Superior se estipulan por las regularidades esenciales que tipifican, de forma necesaria y direccional el proceso de enseñanza- aprendizaje, el cual debe regirse por una dirección científica del proceso en la formación de los futuros profesionales.

Es indiscutible que la existencia de los principios didácticos determina los criterios metodológicos y las representaciones prácticas para regir el proceso de enseñanza- aprendizaje, formación y educación que conlleva al tramado de relaciones entre la autoformación, autodesarrollo, autotransformación y autogestión de los sujetos implicados en el desarrollo del proceso didáctico de las instituciones educativas de nivel superior.

Los principios didácticos no pueden verse de modo aislado, ellos obedecen a la dialéctica intrínseca de las normas pedagógicas fundamentales que están en correspondencias con la concreción analítica del carácter educativo, a

partir de su cientificidad. En este sentido el conocimiento y aplicación de los principios didácticos en el quehacer docente proporcionan las condiciones adecuadas para orientar el proceso enseñanza–aprendizaje de la formación profesional y social que es guiado por el gestor cultural axiológico que cumple el rol de profesor.

Los principios didácticos son aspectos generales y determinantes para establecer un sistema de cualidades de la enseñabilidad y la aprendibilidad que no vienen marcadas por lo cuantitativo, sino por la cualitatividad esencial que orienta la actuación del profesor y sirven de nexo, de unión entre la teoría y la práctica educativa.

Al plantear los principios didácticos en la especificidad de la intencionalidad, se reconoce que la Didáctica es específica respecto a la Pedagogía, lo que sería el significado del primer principio.

Principio de la sistematización epistemológica y metodológica de los contenidos socioculturales específicos.

Este principio parte de reglamentar que el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje se rige por la sistematización epistemológica y metodológica de los contenidos socioculturales específicos y no por otras actividades que desdibujan la verdadera intención del proceso, lo cual quiere decir que es un requisito de gran valor en la Didáctica de la Educación Superior desarrollar de forma concreta que esta intencionalidad específica es la que permite dirigir desde lo didáctico específico el proceso de enseñanza–aprendizaje en la formación de profesionales. Ahora bien este proceso se torna relevante a partir de los objetivos concretos que se tracen desde la comprensión entre las relaciones dialécticas entre las sistematizaciones epistemológicas y metodológicas y las relaciones entre la

orientación sistematizadora y la generalización formativa, quiere esto decir que lo intencional especifico es lo que establece y condiciona la orientación sistematizadora.

Por tanto la determinación de lo didáctico con lo intencional específico encuentran en el proceso de enseñanza–aprendizaje la intervinculación que permite construir y direccionar los objetivos que precisa la sociedad y con ello las instituciones educativas de la educación superior para los requerimientos formativos de los sujetos implicados, sobre la base de establecer las condiciones para contribuir a la transformación, según el contexto, de los sujetos en el ascenso a planos cada vez superiores. De ahí que comprender este principio conlleva a reconocer el carácter general de la construcción de los procesos formativos de forma consciente, holística y en franco proceso dialéctico que se complejiza en el sentido de las conceptualización que estén determinadas por la sistematización epistemológica, además de configurarse las vías que en el orden metodológico se requiere para lograr trascender a un espacio y tiempo de mayor significación en los sujetos que se forman como profesionales.

Este principio propicia de forma concreta que lo didáctico no es un proceso que se determina como libre albedrío en las instituciones educativas superiores, sino que es un proceso intencional encaminado a asegurar y propiciar una formación especifica en lo profesional, en aras de transformar al sujeto en beneficio propio y de la sociedad, a partir de lograr la autoformación y la autogestión, como unidad dialéctica para lograr una sólida formación en el futuro. Es por eso que prospectivamente se debe alcanzar un desarrollo en la intencionalidad formativa y en la sistematización que correspondan con los objetivos de la formación profesional y social.

Prever una intención específica para construir un proceso de formación de

profesionales desde lo didáctico específico conduce a que se trascienda en la misma y adquiera una forma específica en su objetividad, pues su incidencia en el plano ontológico posibilita la continuidad del proceso formativo, así como mediante el desarrollo de una concepción específica sobre la formación que se hace más concreta, si se despliega el amplio arsenal epistemológico que garantice la comprensión, explicación e interpretación del fenómeno. Ello permite la aparición de múltiples funciones en lo didáctico, con una intencionalidad específica que está llamada a la transformación y el cambio; por tanto debe responder a la prevalencia de la intención específica para estructurar, ponderar y ordenar la formación profesional y social con un orden didáctico que se hace científico en el sentido que los gestores de la formación propicien la intencionalidad y la sistematización formativa, es en ello que radica la importancia de este principio en la Didáctica de la Educación Superior.

Pero no debe obviarse que la intención específica de lo didáctico específico constituye el acercamiento directo a la intervención de los sujetos en el espacio educativo que propicia e implica la coordinación e interactividad entre los sujetos para el logro de metas desde la orientación sistematizadora, con una intencionalidad específica hacia el logro de lo que es y estar vinculado a lo que se hace en una generalización formativa.

Por tanto lo didáctico en la letra de este principio permite modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una sistematización de la cultura que da la posibilidad de generar una transformación constante en la preparación de los profesionales, a partir de las decisiones y metas trazadas por la sociedad.

Principios de la orientación sistematizadora a la generalización formativa

Se define como principio porque admite formalizar direccionalmente la construcción, desde lo gnoseológico, lo lógico y lo práctico - metodológico a la sistematización de la cultura a partir de la comprensión de las relaciones dialécticas entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa.

Connotarlo como principio es comprender e interpretar el carácter permanente tanto de una como de la otra en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la formación de profesionales, lo cual conduce en su devenir interno a la vertebración suficiente y necesaria de la apropiación de la cultura en su relación con la profundización del contenido, en un todo como vía potencial en el logro de los fines y objetivos de la educación, la formación y la enseñanza-aprendizaje.

Es considerado como un principio si por él se entiende al resultado de la generalización formativa que se manifiesta objetivamente a lo largo del tiempo. Su generalización parte de la práctica didáctica en la formación de profesionales desde las direcciones horizontal, vertical y transversal, de acuerdo al progreso y ritmo del desarrollo económico-social y donde la sistematización de la cultura se erige en un puntal significativo y representativo de estos avances. Esto caracteriza el enriquecimiento y amplitud del contenido que tiene significación en el proceso de formación profesional y social, en aras de orientar las cualidades de la enseñabilidad y el aprendibilidad como aspectos válidos que condicionan y permiten el carácter significativo, desarrollador y participativo de los sujetos implicados.

Este principio define el funcionamiento analítico-sintético que tiene incidencia en la formación del profesional, lo cual contribuye a guiar la realización de un proceso que se sustenta en la orientación y la generalización, siendo esta

relación un medio eficaz y eficiente en el alcance de los objetivos formativos establecidos por la institución de la Educación Superior, por tanto en sí mismo actúa como criterio directivo en el logro de la consolidación científica de las relaciones entre autodesarrollo, autotransformación, autoformación y autogestión como lineamientos que se rigen por los recursos didácticos que son compatibles con la orientación sistematizadora y la generalización formativa.

Su carácter de principio tiene trascendencia por lo lógico–histórico, gnoseológico- metodológico, así como por la objetividad y veracidad en la praxis didáctica de la formación de profesionales de la Educación Superior. Como principio rige lo general de la unificación entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa que es parte, expresión, síntesis y representación de la sistematización de la cultura en el proceder didáctico en la contemporaneidad.

El conocimiento y profundización de este principio es una directriz que tiene una gran significación para el proceso de la sistematización de la cultura en el proceso de enseñanza–aprendizaje que se lleva a cabo en las instituciones de Educación Superior dedicadas a la formación de profesionales ya que contribuye de manera directa a perfeccionar y resolver las necesidades de la preparación de un profesional cada vez más humano, capaz de acometer tareas fundamentales en las transformaciones de la sociedad, la naturaleza y el pensamiento.

El principio direcciona y brinda la posibilidad de actuar en su generalidad como una lógica consciente, en la gestión axiológica cultural de los docentes, por tanto tiene un carácter objetivo-subjetivo, de ahí que por su naturaleza, el principio de la orientación sistematizadora a la generalización formativa esté vinculado al sistema de categorías, relaciones y leyes de la Didáctica de la

Educación Superior. Ello conlleva a que constituya una norma general en la necesidad y la realidad educativa de estos tiempos.

De esta misma forma, es compatible con las leyes y principios de la Pedagogía de la Educación Superior, fundamentalmente al revelar la exigencia de la relación entre la teoría y la práctica, de ahí que ambos principios permitan establecer las potencialidades didácticas para la gestión del proceso didáctico en la Educación Superior y con ello propiciar la formación de profesionales más comprometidos, flexibles, trascendentes y de mucho amor a la profesión, a su ámbito social y en general a la sociedad y la naturaleza, a partir de que el proceso de enseñanza- aprendizaje connote el verdadero valor de lo humano universal.

Estos principios de la sistematización epistemológica y metodológica de los contenidos socioculturales específicos y de la orientación sistematizadora y la generalización formativa, como concepto general, se redescubren en toda la univocación de la naturaleza contradictoria entre la sistematización epistemológica y la sistematización metodológica, a la vez sintetizados en la orientación sistematizadora y la generalización formativa, donde se centra su esencia en la intencionalidad y la sistematización, por tanto refrendan la denotación de la direccionalidad y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales de la Educación Superior, en ello se revela la importancia de la relación dialéctica entre estos principios

En tal sentido, los principios didácticos connotados se convierten en mediadores didáctico para la realización consecuente del proceso de enseñanza-aprendizaje, que indican la interrelación dialéctica entre el todo y las partes, en tanto se integren e interaccionen las cualidades intrínsecas a la enseñabilidad y la aprendibilidad. Por tanto, el carácter intencional de lo

didáctico y la relación entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa tiene un carácter consciente acorde a las necesidades y fines de la sociedad y con ello se perfecciona la formación del profesional; es decir, no puede comprenderse y ejecutarse racionalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en toda su extensión y concreción objetiva, sin tener en cuenta a estos principios que lo rige en su generalidad.

Leyes de la Didáctica de la Educación Superior

La perspectiva teórica hasta ahora expresada en la Didáctica de la Educación Superior constituye un fundamento esencial en la comprensión de la teoría de la Pedagogía de la Educación Superior. Para determinar la esencialidad de las leyes de la Didáctica, comprometida con la formación de profesionales se asume la dialéctica materialista, la cual ofrece los fundamentos o bases teóricas capaces de establecer los lineamientos propios del aspecto representativo fundamental desde la Teoría Holística Configuracional.

Es por tanto imprescindible dejar determinadas las leyes didácticas que guiarán el quehacer teórico-didáctico de los profesores para su accionar en la dinámica de la sistematización de la cultura en el proceso de enseñanza–aprendizaje en la formación de profesionales, todo lo cual constituye el resultado de los estudios realizados desde el reconocimiento de lo holístico, lo complejo y lo dialéctico, de donde se obtienen los requerimientos determinantes para revelar el sistema de relaciones esenciales que son significativas para la expresiones de la leyes.

Desde este ángulo científico se reconocen dos leyes didácticas fundamentales que son expresión del desenvolvimiento lógico de las categorías y relaciones comprendidas e interpretadas desde el sustento de la Teoría Holística Configuracional. Ellas son: **Ley de la sistematización de la**

actividad didáctico-investigativa de avanzada.

Ley de determinación de la unidad entre lo didáctico y lo cualitativo de la enseñabilidad y la aprendibilidad

El establecimiento y explicación de las leyes tienen como valor fundamental establecer los lineamientos para la Didáctica de la Educación Superior, porque permiten explicar la conducción de las acciones de la sistematización de la cultura, por lo que se convierten, a partir de su conocimiento y práctica en configuraciones teóricas que representan la estabilidad, la perdurabilidad, la necesidad y objetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales de la Educación Superior. Quiere esto decir que con la revelación y conocimiento de estas leyes se permite operar en la acción epistemológicas y praxiológicas a los profesores en dicho proceso activo en las instituciones educativas superiores.

Véase a continuación el contenido esencial de cada ley.

Ley de la sistematización de la actividad didáctico-investigativa de avanzada.

Esta ley se connota a partir de revelar como esencia que la sistematización didáctico investigativa de avanzada rige todo el proceso formativo que propicia la profundización del contenido en los sujetos implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, la sistematización, tanto en lo pedagógico y lo didáctico, al asumir una sistematización de la cultura en la actividad didáctica conlleva a revelar las relaciones estructurales que propician nuevas relaciones de síntesis reelaboradas en el propio proceso de sistematización, donde la apropiación de la cultura está vinculada con el proceso de la construcción científica del conocimiento, a la vez en la construcción del conocimiento científico.

Como parte importante de la ley, la relación entre la sistematización y la actividad didáctica constituye un aspecto significativo a partir de la intencionalidad que permite el proceso de formación de profesionales a través del proceso de enseñanza- aprendizaje. Su potencialidad estriba en que es un proceso que tipifica constantemente la relación entre las mismas.

La sistematización de la actividad didáctico investigativa de avanzada se erige sobre una objetividad que tiene por base la continuidad y consecutividad, que permiten la valoración, organización y análisis-síntesis en el proceso de enseñanza-prendizaje. Y es que en este proceso se restituyen un tiempo y un espacio de significados y sentidos desde la cultura y su potenciación que inciden de forma directa en la formación de los profesionales. Connotar a la sistematización de la actividad didáctica, a partir de reconocer el valor didáctico y metodológico para la Didáctica conlleva a reconocer las constantes autotransformación, autodesarrollo, autoformación y autogestión en los profesionales que se forman en las instituciones educativas superiores, por lo que desarrollar procedimientos de indagación, innovación, generalización y abstracción permiten la sistematización en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero también a los criterios e intencionalidad de los sujetos comprometidos con el proceso, donde un factor influyente lo es la experiencia del sujeto en su contexto.

A partir del lugar de la sistematización didáctico investigativa de avanzada en el proceso formativo, se llega a una contradicción más esencial que dinamiza el proceso formativo. A partir de considerar a la sistematización didáctico investigativa de avanzada como un proceso, a la vez intencional, que condiciona la lógica hermenéutica dialéctica de la construcción del conocimiento, dada en el tramado de relaciones de observar, comprender, explicar e interpretar la realidad, desde su expresión cultural, que no se

reduce a los procesos, mecanismos, medios y productos de la cultura, donde la experiencia teórica y práctica constituyen una alternativa fundamental y en muchos casos la más significativa.

La Ley de la sistematización de la actividad didáctico investigativa de avanzada en el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia comprender e interpretar las experiencias humanas anteriores o en desarrollo, en lo que está implícito el reconocimiento de la realidad socio cultural en el ámbito de las instituciones universitarias como social. Ella condiciona la visión perspectiva y prospectiva, que vislumbra el desarrollo cultural, que requieran procesos formativos sistematizados y contextualizadados.

Al ser la sistematización de la actividad didáctico investigativa de avanzada expresión de relaciones esenciales que se establecen el desarrollo de sistematización epistemológica y metodológica, propician la orientación sistematizada y la generalización formativa, con un condicionamiento histórico, social y cultural dado por el contexto concreto en que desarrolla la enseñanza-aprendizaje. Por lo que la consecutividad y el carácter continuo de la actividad didáctico investigativa de avanzada permite lograr la apropiación de la cultura y la profundidad del contenido, lo cual conlleva a la reestructuración del comportamiento humano hacia la necesaria conformación de la capacidad transformadora humana por distintas etapas que se desarrollan en la continuidad del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sistematización de la actividad didáctico investigativa de avanzada constituye el proceso que expresa el conocimiento y la metodología que es la relación dialéctica entre la práctica y la teoría, por tanto dinamiza el proceso formativo con una gran significación al conocer la estructura de relaciones que erigen como una contradicción dialéctica entre estas categorías del

proceso de enseñanza- aprendizaje, a partir de la lógica de interrelación entre los pares dialécticos ya citados se configura como una contradicción esencial que condiciona el avance y progreso de lo formativo desde lo didáctico.

Ley de determinación de la unidad entre lo didáctico y lo cualitativo de la enseñabilidad y la aprendibilidad

La esencia de la Ley de determinación de la unidad entre lo didáctico y lo cualitativo de la enseñabilidad y la aprendibilidad, desde el punto de vista didáctico, está en expresar la dinámica constante y objetiva de la sistematización de la cultura a partir de la unidad entre la enseñabilidad y la aprendibilidad ya que expresa la forma del movimiento interno, los nexos y relaciones de la apropiación de la cultura y profundización del contenido. Ella denota las expresiones de las relaciones y manifestaciones de las condiciones concretas que se proyectan como una unidad interna, una concatenación y un acondicionamiento de lo didáctico con las cualidades de la enseñabilidad y la aprendibilidad que se pondrán en correspondencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su unidad, a partir de estos elementos se determina en lo didáctico por el carácter relacional de lo externo y lo interno.

En el orden de esta ciencia la determinación de la unidad entre lo profesional y el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un momento esencial de significación al revelarse el tramado de las relaciones que pasan a formar parte de una unidad indisoluble entre las categorías que hacen posible la codificación y decodificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sistematización de la cultura, es una imbricación real de conexiones que engloban los mecanismos y medios que interactúan sirve para vincular la intencionalidad y la sistematización, y con ella el resto de las categorías.

Opera, desde el punto de vista didáctico, para indicar pertinentemente qué y cómo ha de hacerse el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales desde la perspectiva cualitativa de lo didáctico para establecer el orden, nivel de precisión. Estas son estructuras, entre otras condicionantes, que de manera proporcionada enriquecen y facilitan el ulterior desarrollo y el cambio se orienta didácticamente hacia el logro de un determinado fin en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque establece las conexiones permisibles que garantizan una sistematización consciente y se convierte como hecho en sí mismo en la causa de la aproximación de la cultura.

Esta ley tiene un carácter operacional consciente que determina los nexos entre ambas esencias, principalmente en el nexo de causa y efecto; en tal sentido es un eslabón que prorrumpe en la correspondencia entre la cultura necesaria para la formación de los profesionales.

Estos nexos, expresiones de la ley, contribuyen a revelar de forma directa cómo se cumplen los objetivos trazados por la sociedad en la formación de los profesionales a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se establecen y denotan conexiones necesarias, objetivas y claves que se configuran desde la orientación sistematizadora a la generalización formativa para dar la existencia en esta ley de la vinculación analógica existente entre lo didáctico y lo cualitativo ya que es la forma de lograr un proceso superior donde emergen cualidades en la relación de lo general y lo singular, en la dialéctica de la unidad y la identidad, pues ellas son afines y guardan un estrecho vínculo desde sus contenidos; esto es un aspecto esencial de la ley que se proyecta objetivamente en la dirección de los nexos causales y necesarios, y que permiten dar el sentido de lo sustancial de la sistematización de la actividad didáctica. Por eso se considera como aspecto

importante la identidad establecida entre lo didáctico específico y lo cualitativo profesional para el proceso de enseñanza–aprendizaje, y que se encuentran también los rasgos de diferencia de una y la otra, pero que a la vez existen coincidencias sujetas a variaciones.

Esta ley faculta, como expresión de la unidad, la integridad y estabilidad, para que la cultura se sistematice desde una estructura que tiene una determinada forma de organización a partir de la sistematización y la intencionalidad, que no es un simple conjunto, ya que a merced de la integración y la interacción se manifiesta la dinámica esencial que la caracteriza como relación recíproca entre lo didáctico específico y lo cualitativo profesional; éste mismo fenómeno dinámico refrenda y modifica desde una originalidad cualitativa la aparición de un enriquecimiento consecuente del comportamiento humano de los futuros profesionales. En tal sentido no están aislados, cada uno interacciona con los otros y se impregnan mutuamente para lograr el objetivo establecido por la sociedad.

En resumen la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior en el sistema de relaciones de las ciencias de la educación fue posible por reconocer el compromiso antropológico en lo formativo-educativo, a partir del aporte de la Concepción Científica Holística Configuracional en la condición humana, su autodesarrollo y la contradicción dialéctica entre lo holístico y lo complejo.

Las consideraciones científicas intrínsecas a la concepción establecida sustentó el sistema categorial de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, que emergen de la propia condición humana y su autodesarrollo, condicionado por la relación dialéctica entre la naturaleza y capacidad transformadora humana, mediadas en la actividad y cualidades humanas, lo que es coherentes en la interpretación de la cultura como ideas y

realizaciones inherentes a la propia condición humana.

La determinación de las categorías de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior y establecer su nivel relacional, aportó los argumentos que sustentan y precisan el carácter profesionalizante y de investigación de avanzada de éste nivel de Educación

Haber delimitado desde lo ontológico, epistemológico y lógico los objetos de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior permitió determinar los principios que sustentan la Pedagogía y el principio pedagógico de la sistematización formativa intencional, y en consecuencia la determinación de las categorías, contradicciones y leyes que sustentan los propios objetos de la Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior.

Así mismo la construcción epistemológica y metodológica de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, permitió delimitar la relación entre la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior en su respectivo carácter cualitativo profesional y específico disciplinar de la cultura.

CAPÍTULO 5

DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

El diseño curricular constituye el eslabón del proceso de enseñanza-aprendizaje, en que se delinea la formación de los profesionales; donde se elabora la concepción del profesional y la cultura que lo sustenta (modelo del profesional), que tiene un carácter pedagógico, así como plan de estudio que comprende: los programas específicos de disciplinas docentes y asignaturas y la estructura de los componentes de formación, que se concreta en la estrategia de de la carrera, lo que tiene un carácter didáctico.

En el diseño curricular se requiere la determinación de modelos coherentes con las características que debe reunir tanto la profesión como el proceso de formación de los profesionales, y que además tengan su concreción en metodologías que sean consistentes con los presupuestos epistemológicos del modelo pedagógico asumido en la formación de dichos profesionales.

El diseño curricular para la formación de los profesionales universitarios en correspondencia con la Concepción Científica Holística Configuracional ha de ser coherente con el reconocimiento de la naturaleza compleja, holística y dialéctica del proceso, donde han de interpretarse el proceso como una totalidad y desaparecer las fronteras, que en el sentido tradicional han existido, entre lo académico, lo investigativo y lo laboral, integradados en un nexo indisoluble que se desarrolle en la relación de las instituciones de Educación Superior, los sectores empresariales y de servicios en la determinación y solución de problemas profesionales y sociales que se constituyan en contenido del proceso formativo intencionalmente profesionalizante, y mediante la investigación científica de avanzada, que propicie su desempeño comprometido, flexible y trascendente en diversos ámbitos profesionales y sociales.

En consecuencia, se requiere de una categoría que exprese en su contenido el carácter holístico, y a la vez complejo, del desempeño profesional que sea consecuente con la competencia humana, reconocida en la Concepción Científica Holística Configuracional, por tanto las competencias profesionales, laborares y sociales se valoran por el desempeño profesional y social como expresión didáctica de la integralidad del profesional, lo que implica el desarrollo en los profesionales cualidades y el desarrollo de la actividad humana, tanto en el ejercicio de la profesión como en su carácter de ciudadano e intelectual, lo que se sintetiza en las capacidades transformadoras de los sujetos como expresión de sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones.

Se requiere significar que las competencias constituyen categorías que expresan las capacidades transformadoras humanas a partir de su comportamiento en contextos sociales, laborales y profesionales, que concretan en la actividad humana en la actividad práctica y en las cualidades humanas manifestadas en contexto. Pero además se sustentan en los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones de los sujetos.

En la consideración anterior se tendrá en cuenta que es necesario considerar en las competencias la presencia de competencias básicas, humanas e investigativas que están presente en el diseño curricular, pero se incorporan e integran a las sociales, laborales y profesionales.

El diseño curricular supone dos dimensiones, atendiendo a la cualidad del resultado de su desarrollo, así: en el macrodiseño curricular se determinan el modelo del profesional y los objetivos en ello implícitos y el microdiseño curricular los contenidos previstos a desarrollar en el proceso formativo, las cuales en el propio proceso integran otras dimensiones singulares, que en su relación propician la dinámica del mismo; en el primero se

determinan las características más generales y trascendentes de la profesión, así como la estructura del proceso de formación del profesional. Todo lo cual se concreta en el modelo del profesional y los objetivos formativos integradores de la formación de éste. En el segundo se concreta en los contenidos previstos en los programas de las disciplinas docentes y asignaturas del plan de estudio.

5.1. Macrodiseño curricular

El macrodiseño curricular es la dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se construye el modelo del profesional de conformidad con la relación que expresa el vínculo entre la universidad y la sociedad: los problemas profesionales, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, categorías que constituyen puntos de partida de la elaboración del modelo del profesional según el cual se desarrollará proceso de formación de los profesionales.

La determinación del modelo del profesional a que se aspira, se formula en un lenguaje didáctico y responde a las necesidades sociales, que trasciende el marco de la institución universitaria y contiene las proyecciones que el país se plantea en un futuro no menor de unos diez a quince años. De esta forma el modelo del profesional debe definir las características más esenciales del egresado, tanto en el ámbito profesional como social, que se pretende formar en las universidades, expresadas en sus aspectos no solo instructivos y educativos, sino de manera especial como nivel de síntesis en lo formativo, lo valorativo, lo estético y lo ético, de ahí su carácter pedagógico.

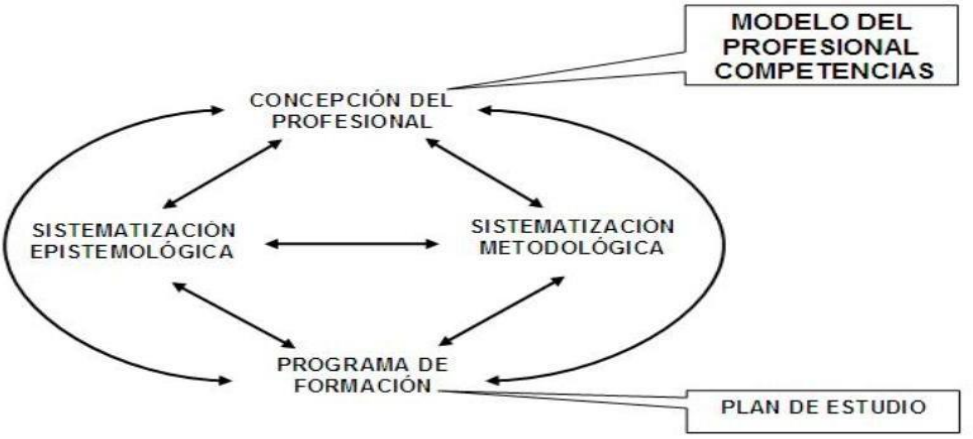
Se define la concepción o perfil del profesional**,** es decir, se determinan los aspectos más generales y trascendentes que deben ser incorporados al

proceso de formación de los profesionales con una intencionalidad formativa profesionalizante que debe incidir de forma directa en el desempeño profesional y social, lo que constituye, el resultado del proceso curricular al nivel de la carrera y donde con una intencionalidad y una sistematización formativa, se despliega en una lógica dialéctica formativa determinada por la contradicción entre las sistematizaciones epistemológica y la metodológica, sintetizada en la mediación de la concepción del profesional y el programa de formación, figura 5.1.1.

La concepción del profesional constituye lo que se aspira sea el futuro desempeño del egresado, denominado modelo del profesional y que debe estar caracterizado por las cualidades y la actividad profesionales y sociales que se aspira desarrolle y con ello constituyen los objetivos formativos, expresados a partir de la intencionalidad formativa profesionalizante en la Educación Superior.

ello constituyen los objetivos formativos, expresados a partir de la intencionalidad formativa profesionalizante en la Educación Superior.

Figura 5.1.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

El modelo del profesional como aspiración, estará en relación dialéctica con el plan de estudio, que expresa de hecho la estrategia para la formación de los profesionales en determinada profesión, donde ha de revelarse el carácter de investigación científica de avanzada y de gestión socio cultural que signa todo el quehacer de la Educación Superior.

La consideración del plan de estudio como estrategia tiene una significación adicional cuando se tiene en consideración las características de la formación universitaria de ser universal y a la vez contextual, caracterizada por una flexibilidad curricular (Fuentes L. 2006) y a la vez una cultura profesional universal, comprometida con una realidad social y profesional en su contexto. Dado que toda estrategia constituye un método en contexto, trascendente en el tiempo y con visión de futuro, como se corresponde a la formación de un profesional universitario a la vez que es consecuente con su carácter de investigación científica de avanzada.

La determinación del modelo del profesional se lleva a cabo como consecuencia de la relación entre el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, constituyendo esta última la configuración más dinámica en la tríada problema profesional, objeto de la profesión, objetivo del profesional. Figura 5.1.2.

Figura 5.1.2.

Nota. Elaboración propia del autor.

El problema profesional es la categoría que expresa la necesidad de la intervención del profesional en una situación dada y sea capaz transformarla; éste problema profesional se encuentra en la sociedad, pero cuando es delimitado en el propio proceso de formación
de los profesionales se convierte en una configuración del mismo.

El **objeto de la profesión** es la delimitación del objeto de la cultura, como categoría que expresa aquella parte del objeto de la ciencia, la tecnología, el arte, tradiciones o creencias, entre otras que han de ser incorporadas al proceso de formación de los profesionales, como expresión sintetizada de lo cultural, en el cual se debe formar el profesional.

El objeto de la profesión sintetiza la cultura que se tiene que apropiar el estudiante a lo largo de la carrera y que no puede ser visto sólo desde la mirada estrecha de una especificidad de la profesión, ha de considerar una amplia cultura general y social, desde la contradicción dialéctica entre las sistematizaciones epistemológica y metodológica, sintetizada en la concepción del profesional y el plan de estudio, la cual a su vez, en su contradicción dialéctica dinamizan las sistematizaciones epistemológica y metodológica lo que configuran el contenido sociocultural que ha de ser apropiado en el proceso de formación.

De la contradicción entre lo específico y lo singular de los problemas profesionales y lo general del objeto de la cultura se delimita el objeto de la profesión, lo que en el microdiseño curricular se expresa en los contenidos de los programas de las disciplinas docentes y asignaturas que permiten formar las capacidades transformadoras de los estudiantes.

El objetivo del profesional expresa la intencionalidad formativa profesionalizante del proceso de formación, esto es, la aspiración de la formación en las Instituciones de Educación Superior de un profesional

comprometido social y profesionalmente, flexible y trascendente que responda con calidad a las necesidades sociales cuando se desempeña en el objeto de la profesión.

La relación dialéctica entre las configuraciones problema profesional, objeto de la profesión y objetivo del profesional constituye una configuración de orden superior que expresa la profesión, en términos de las cualidades y actividades profesionales, como la categoría que expresa la nueva cualidad donde se identifica la formación del profesional en calidad de modelo del profesional. Figura 5.1.3.

Figura 5.1.3.

Nota. Elaboración propia del autor.

El modelo del profesional condiciona la determinación precisa de los contenidos funda- mentales y esenciales en cono- cimientos, habilidades, valores y valoraciones, como sistema de carácter profesional y social, que se concretan en las disciplinas
docentes, áreas y asignaturas que conforman el programa académico.

Este contenido formativo, como expresión de lo socio-cultural ya no es concebido como la acumulación de información que ha ser asimilada para su repetición, sino como aquella apropiación de contenidos que propician poder desarrollar una trascendencia en su comportamiento profesional en función

de sus resultados. Se trata, entonces, de un desarrollo del proceso de formación de los profesionales, caracterizado por su dinámica, donde ha de plantearse situaciones y/o problemas que puedan ser resueltos a partir de la capacidad transformadora del profesional capaz de ser solucionado en cada sujeto, en unidad dialéctica con la apropiación de la cultura.

Incorporar el concepto de capacidad transformadora humana profesionalizante al proceso de formación de los profesionales significa que el resultado va a estar expresado en las cualidades y las actividades concretas del egresado, no como efecto de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, sino como un proceso donde se desarrollen el saber, el hacer, el ser y el convivir; mediante su actividad transformadora, cognitiva, valorativa y comunicativa integradas en las dimensiones del proceso de formación profesionalizante, en el que la búsqueda, la indagación, la argumentación y el empleo de métodos de investigación científica de avanzada hagan viable la solución de los diversos problemas profesionales en el ámbito social y profesional.

Tales características se pueden identificar en las competencias profesionales del sujeto para realizar tareas que exigen una serie de cualidades y actividades profesionales y sociales que se manifiestan en su comportamiento humano y se expresan en la solución de las diversas situaciones profesionales, sociales y personales a las que tiene que responder. La aplicación de una competencia profesional se manifiesta como una ejecución pertinente y a la vez trascendente, y en consecuencia, la formación por competencias profesionales implica poner de relieve el compromiso, la flexibilidad, la trascendencia y el amor, con que realiza su profesión, ante las transformaciones y transferencias en los actuales niveles de desarrollo.

De ahí, la concepción de una formación basada en competencias profesionales, desde un enfoque holístico e integrador, permita tener como esencia al sujeto en el análisis de la realidad misma, donde el conocimiento específico de las tareas a cumplir, el desarrollo de aptitudes y actitudes en su desempeño y en general, su comportamiento lleven a una transformación radical de la formación tradicional, que subvierta la estructura cultural de la formación, hacia una búsqueda transformadora del contexto, del propio sujeto y su auto transformación, lo que implica desechar posición estrecha de una profesión para asumirla en la amplitud de su desempeño en el ámbito social.

Esto se tiene que tomar en consideración en el proceso del diseño curricular al delimitar los contenidos socio culturales, que propicien, desde los niveles de sistematización curricular, (componentes, disciplinas docentes y asignaturas), el desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante, donde no están excluidas las actitudes, aptitudes y las capacidades específicas, que se sintetizan en sus cualidades y actividades humanas en la profesión, lo cual se logrará también en la dinámica del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular, basado en la determinación de las cualidades y actividades humanas de los profesionales permite ir a la determinación de los contenidos socio formativos, que se concretan en los programas a todos los niveles de sistematicidad del currículo, como son las disciplinas docentes, el año, la asignatura y el tema, por lo que constituye el punto de partida para el microdiseño curricular, donde se elaboran los programas de los niveles antes señalados. Cabe significar que el año constituye un nivel de organización en el espacio y tiempo, donde se integran diversas asignaturas con el objetivo de la sistematización e integración horizontal

profesional, y vienen a concretar los niveles de síntesis de las cualidades profesionales.

5.2. Microdiseño curricular

El microdiseño curricular es la dimensión que comprende el proceso de elaboración de los programas de disciplinas docentes, asignaturas y temas, delimitando la estructura epistemológica y metodológica que en su sistematización sustenta la cultura que ha de ser apropiada en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación del profesional, y configurados en los contenidos previstos para los estudiantes.

Pero esa sistematización de la cultura profesional es mediada en las cualidades y actividades humanas del profesional que se prevea para el desarrollo del estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se concretan en los programas. Figura 5.2.1.

Figura 5.2.1.

Nota. Elaboración propia del autor.

Se significa la relación de las competencias profesionales consideradas como cualidades y actividades profesionales y su relación con los contenidos

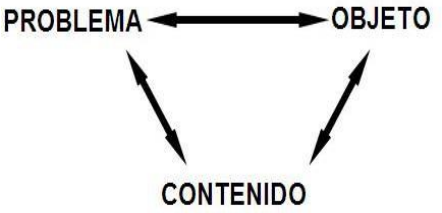
previstos en los programas, mediados en su relación dialéctica por las sistematizaciones epistemológica y metodológica.

La determinación del contenido socio cultural, que en calidad de aspiración, se realiza a partir del objeto y se explica desde las relaciones entre las configuraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del profesional, y precisan las dimensiones del propio proceso.

Es recurrente tener en cuenta las dimensiones del contenido de la enseñanza- aprendizaje, pues propician dilucidar de forma concreta la estructura interna y con ello sus relaciones, que permiten llevar a cabo el proceso de formación de los profesionales en la Educación Superior, desde una posición didáctica que es holística y compleja sobre la base de la interpretación de la dialéctica intrínseca en el propio proceso.

La primera de estas dimensiones, es la dimensión epistemológica figura 5.2.2. y estará dada en la tríada de configuraciones que se da entre el problema, el objeto y el contenido, y va a determinar qué aspectos del objeto de la cultura se configura en el contenido, en aras de resolver el problema planteado.

Figura 5.2.2.

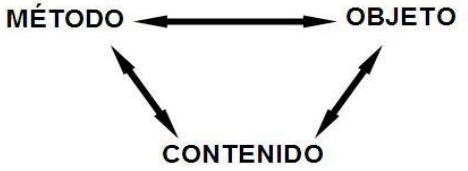


Nota. Elaboración propia del autor.

Igualmente se requiere considerar como aspecto fundamental en la cultura, lo metodológico en la determinación del contenido, ello se identifica como la dimensión metodológica donde se considera la

relación del método con el objeto de la cultura en la precisión del cómo del contenido de los programas. Figura 5.2.3.

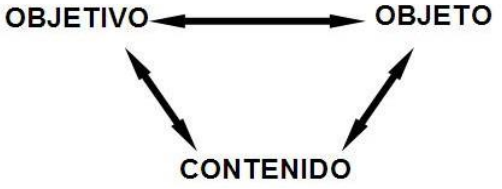
Figura 5.2.3.



Nota. Elaboración propia del autor.

La relación dialéctica entre las dimensiones epistemológica y metodológica en el contenido es expresión sintética de la propia sistematización epistemológica y metodológica, como la estructura de la cultura, llevada a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien el contenido para la formación de los profesionales no queda en una simple relación lineal, sino que desde la interpretación holística y compleja del mismo, ello se desarrollará con una intencionalidad y sistematización formativa profesionalizante, y deviene en nuevas dimensiones a considerar. Tales son los casos de la dimensión profesional y la dimensión de la sistematización del contenido formativo y se expresa a través de la tríada presentada en la figura 5.2.4.

Figura 5.2.4.



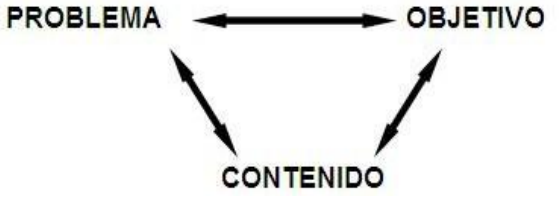
Nota. Elaboración propia del autor.

La dimensión profesional parte de la consideración de la relación del objetivo con el objeto y se sintetiza en el contenido a partir de dar solución de los

problemas que se enfrenta desde las competencias como expresión de la generalización formativa del contenido socio cultural, que está presente en la dimensión profesional.

La dimensión de la sistematización del contenido formativo emerge como síntesis de las dimensiones epistemológica, metodológica y profesional, a partir de establecerse la relación dialéctica entre el problema, el objetivo y el contenido, por lo que es expresión del proceso de continuidad, de cómo se sistematiza el contenido sociocultural profesionalizante y además científicamente estructurado, que permite la lógica del programa y con ello el proceso de desarrollar la capacidad transformadora humana profesionalizante en los sujetos. Figura 5.2.5.

Figura 5.2.5.



Nota. Elaboración propia del autor.

Resumiendo, en estas tríadas se expresa el proceso de tránsito de objeto a contenido que se desarrolla en el microdiseño curricular que, como se ha visto, requiere de una dimensión epistemológica y metodológica determinadas por el objeto de la

cultura, a la que se incorpora una dimensión profesional la cual está dirigida a la profesionalización y una dimensión de la sistematización del contenido formativo que propicia desde el diseño prever los niveles de continuidad en síntesis sucesivas y en ascenso en el proceso de interrelación entre la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural, lo

que se concreta en las sistematizaciones epistemológica y metodológica en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las relaciones entre estas configuraciones revelan las regularidades que permiten elaborar el contenido de los programas de las disciplinas docentes y asignaturas, como resultado del microdiseño, lo que lleva implícito el diseño de los temas.

Una vez que el contenido socio cultural fue planificado y organizado previamente por el profesor o el colectivo de profesores, es llevado como competencias específicas a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se produce una creación de conjunto entre profesores y estudiantes, porque en definitiva, los conocimientos, las habilidades, los valores y valoraciones los construyen los propios estudiantes, en la socialización e individualización del proceso de profundización del contenido socio cultural a partir de la orientación sistematizadora y la generalización formativa propias del mismo.

Para desarrollar el proceso de diseño curricular, tanto en el macrodiseño como en el microdiseño, se requiere una metodología en la que se precisen los procedimientos a seguir, consecuente con las consideraciones teóricas planteadas. En la metodología se consideran los presupuestos asumidos en el diseño curricular siguiendo el método holístico dialéctico.

5.3. Consideraciones metodológicas para el diseño curricular por competencias profesionales como alternativa praxiológica

La metodología comprende el macrodiseño curricular, mediante el cual se elabora el **modelo del profesional**, como consecuencia de la relación entre el **problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional,** en la cual se precisan las **competencias profesionales y** en el

microdiseño curricular se determinan los contenidos de las disciplinas docentes y los específicos de las asignaturas del programa.

Macro diseño del currículo

A. Caracterización de la profesión

Constituye una aproximación holística dialéctica a la profesión, desde la diversidad y complejidad de factores culturales, profesionales y sociales en los ámbitos en que se desempeñarán los egresados, lo que se sintetiza en las cualidades y actividades profesionales, consideradas las actuales y prospectivas. Para lo cual se desarrolla la **descripción cualitativa de la profesión, el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional**.

A.1. Descripción cualitativa de la profesión

Como primera aproximación se desarrolla una descripción cualitativa de las características de la profesión a través de la respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Qué es la profesión?, ¿Qué resuelve el profesional?, ¿De qué se ocupa?, ¿Qué persigue?, ¿Qué relaciones se dan?, ¿Dónde se requiere del profesional?, ¿En qué condiciones se desarrolla?

Ello permite la caracterización de los pormenores esenciales de la profesión, lo que incluye las características y exigencias para el profesional y de los ámbitos en que desarrollará su labor profesional, todo lo cual permite estipular la amplia gama de cualidades y actividades profesionales que condicionaran la profesión como un todo y serán determinantes en la precisión de las competencias profesionales.

Como conclusión de éste primer procedimiento; se elabora un documento en el que se recogen las consideraciones generales y que expresa su

concreción, donde las preguntas constituyen una guía, pero no significan que sean un algoritmo rígido. El documento constituye un referente necesario para determinar las competencias y los núcleos de contenido socio culturales.

A.2. Determinación del problema profesional

Se define como la abstracción y generalización de los problemas profesionales más comunes y frecuentes que debe enfrentar el egresado, en el eslabón de base de su profesión, implica una caracterización que tipifique la necesidad del desempeño del profesional. Constituyen el conjunto de exigencias inherentes a un proceso productivo o de servicios, que requieren de la acción de los egresados de las instituciones de educación superior para su solución.

Para determinar los problemas profesionales se desarrolla un estudio diagnóstico de necesidades, en el que se apliquen diferentes técnicas, como pueden ser: entrevistas, encuestas, consultas a los expertos, profesionales y empleadores, entre otros, las cuales permiten determinar las múltiples situaciones que se le presentan a los profesionales en el ejercicio de su profesión y que tienen por lo general un carácter especifico, muy en dependencia de las condiciones concretas del lugar en que se manifiestan.

Se determinan los **problemas más generales y frecuentes**, como generalizaciones de las anteriores, que comprendan muchos casos singulares y que admitan la búsqueda de conocimientos y métodos de solución de carácter general y esencial que se lleven al contenido del proceso de formación de los profesionales. Se entiende como tales los problemas de carácter más general, pero que tienen ciertas características comunes a los casos que se presentan en la profesión, constituyen la base para la determinación del problema profesional.

A.3. Determinación del objeto de la profesión

El objeto de la profesión constituye la cultura profesional y comprende los diferentes campos de la cultura que son apropiados en el proceso de formación de los profesionales. Se delimitan a partir de la respuesta a las preguntas:

¿Con qué trabaja?, ¿Dónde trabaja?, ¿Cómo trabaja?

Implica una síntesis de la contradicción entre las sistematizaciones epistemológica y metodológica de la cultura que se desarrolla en unidad con el problema profesional y como respuesta a éstos.

Implica determinar lo que tradicionalmente aparece en la literatura curricular como**: Perfil profesional y Perfil ocupacional,** que se pueden utilizar como alternativa.

A.4. Determinación del objetivo del profesional

El objetivo del profesional caracteriza de modo sintético al egresado en la formación que se aspira desarrolle, lo que implica la apropiación de la cultura profesional y la profundización en los contenidos socio cultural (conocimientos, habilidades, valores y valoraciones), para lo que se precisa la complejidad de los problemas profesionales que deberá enfrentar, en un contexto y con las cualidades que caractericen su compromiso social y profesional, flexibles en el manejo de la cultura y trascendente en el contexto en que se desarrollará la profesión.

Como conclusión del primer procedimiento; se elabora un documento en el que se recogen las consideraciones de qué es la profesión, la pregunta constituye una guía, pero no es rígida. El documento se erige en un referente necesario para determinar las competencias y los núcleos de contenido.

B. determinación de las competencias profesionales

Se determinan como síntesis de los problemas profesionales, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, a la vez que contribuyen en la descripción cualitativa de la profesión. Tabla 5.3.1. “Competencias profesionales y núcleos de contenidos”.

Las competencias profesionales constituyen configuraciones didácticas que expresan la síntesis de las cualidades y las actividades profesionales de los sujetos, capaces de desarrollar el ser, el saber, el hacer y el convivir, en el desarrollo de su capacidad transformadora humana profesionalizante, que incide en el desempeño, ante los diversos ámbitos sociales, laborales y profesionales.

Las competencias profesionales integran las cualidades y actividades profesionales, que incluye lo transformador, cognitivo, valorativo y comunicativo, sustentado en los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones profesionales con un alto grado de generalización formativa y orientación sistematizadora, tal que se expresan como capacidad transformadora humana profesionalizante en ámbitos; tales como:

- **Profesionales (competencias profesionales)**
- **De la cultura básica (competencias básicas)**
- **De la sociedad y la cultura universal (competencias, sociales e investigativas)**

Las competencias profesionales son la síntesis de las cualidades y las actividades de los sujetos, en que se sintetiza el ser, el saber, el hacer y el convivir del profesional, así como el desarrollo de sus potencialidades y desempeño ante la transformación de los procesos profesionales y sociales.

Las competencias básicas son la síntesis de las cualidades y las actividades de los sujetos, en que se sintetiza el ser, el saber, el hacer y el convivir, así como el desarrollo de sus potencialidades y desempeños, sobre las que se sustenta la profesión y es común a diversas profesiones.

Las competencias humanas, sociales e investigativas son las que sintetiza el ser, saber, el hacer y el convivir, así como el desarrollo de las potencialidades del profesional al desempeñarse como tal, en el ámbito social, cultural y profesional. Adquieren un carácter transversal pues independientemente de que se concreten en determinadas asignaturas su formación se desarrolla a lo largo de la carrera.

Todo este procedimiento se desarrolla por parte de una comisión de expertos y de las competencias profesionales que determinan la estructura de los núcleos de contenidos, los cuales inicialmente son denominados y se consideran como aquellos que sustentan la formación de las competencias profesionales aunque puedan tener un carácter básico o socio-humanístico.

En la consideración de la metodología ejemplificada se consideran las competencias profesionales como las de más jerarquía en el sistema de competencias a los fines del diseño curricular, lo que no tenga en consideración que las competencias básicas, humanas, sociales e investigativas no estén presentes y tenga la necesaria trascendencia en la formación del los profesionales.

Tales consideraciones permite el tránsito de la competencia como cualidad

y actividad humana a los contenidos siguiendo el eje de las competencias profesionales, pero incorporando todos los contenidos correspondientes a las competencias básicas, humanas, sociales e investigativas.

C. Identificación de los núcleos de contenidos requeridos en la formación de las competencias profesionales

Las competencias profesionales se listan en la tabla de núcleos de contenidos y se procede a identificar y denominar los núcleos de contenidos que se consideran requeridos en la formación de cada competencia. Para lo cual una comisión de expertos desarrolla el trabajo de su identificación y denominación, a partir de la información obtenida y disponible. Tabla 5.3.1. "Competencias profesionales y núcleos de contenidos".

La denominación realizada es de carácter general y no cuenta con una precisión de los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones; es un acercamiento a partir del cual se procederá a la determinación de las sistematizaciones epistemológica y metodológica que se configurará como contenido de los programas en el microdiseño curricular.

Los núcleos de contenidos identificados en la estructura de las competencias profesionales son reestructurados en los **componentes de formación** o en las **disciplinas docentes** donde se concretan la determinación de la estructura de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones de cada núcleo de contenido, que se integran en el sistema de contenidos de los componentes de formación o de las disciplinas docentes y a su vez en las asignaturas, lo que tendrá su determinación y construcción en el microdiseño curricular.

Tabla 5.3.1.

Competencias Profesionales y Núcleos de contenidos

COMPETENCIAS PROFESIONALES	NÚCLEOS DE CONTENIDOS		
1	1.1	1.2	1.n
2	2.1	2.2	2.n
N	N.1	N.2	N.n

Nota. Elaboración propia del autor.

La metodología presenta como alternativas a seguir la variante de componentes de formación, o de disciplinas docentes, que si bien propician el diseño de un plan de estudio de adecuada formación profesional y tiene características que las diferencian.

Con los componentes de formación se posibilita un carácter transdisciplinar en la formación, que contribuye a la formación de un desempeño profesional más flexible e integrador al considerar en el componente contenidos de diversas ramas de la cultura, integradas en función de un ámbito de desempeño profesional y social concreto y a la vez cultural de carácter universal.

Con las disciplinas docentes la formación, desde la integración en las ramas de la cultura, independiente de que diseñen ejes integradores o disciplinas integradoras propician la articulación en el plan de estudio. Esta alternativa es la más tradicional y puede ser desarrollada sin la necesidad de determinación de competencias profesionales, con la referencia de los objetivos del profesional se caracterizan las cualidades y actividades profesionales.

Para determinar los núcleos de contenido se constituyen comisiones de profesionales especializados que en calidad de expertos, de forma independiente trabajen en las competencias; una vez elaboradas, los diferentes grupos de trabajo se reúnen y debaten los resultados delimitando la tabla final.

En este procedimiento se pasa de la estructura de núcleos de contenido por competencias a núcleos de contenido por componentes de formación del programa académico y que se identifica como sigue**:**

- **Humanístico, social, investigativo**
- **Básico**
- **Profesional básico**
- **Profesional específico**

Cada núcleo se ha de considerar una sola vez, con el mayor nivel requerido en la profundidad de los contenidos, lo que no excluye que en el caso de núcleos como investigación se tenga un carácter de eje transversal a lo largo de la carrera. Como se aprecia en la Tabla 5.3.2. Componentes de formación y núcleos de contenidos.

En la determinación de la estructura de los núcleos de contenidos se puede emplear la estructura de componentes y de disciplinas docentes o una de ellas, lo significativo está en determinar un nivel de sistematización que con carácter transdisciplinar permita delimitar las **Competencias profesionales, Competencias básicas, Competencias humanas, sociales e investigativas**.

Tabla 5.3.2.

Componentes de formación y Núcleos de contenidos

COMPONENTES	NÚCLEOS DE CONTENIDOS				
HUMANISTICO SOCIAL INVESTIGATIVO					
BÁSICO					
PROFESIONAL BÁSICO					
PROFESIONAL ESPECÍFICO					

Nota. Elaboración propia del autor.

Microdiseño curricular

Se determinan los contenidos de los programas, al tener en consideración las dimensiones epistemológicas, profesionales y metodológicas de los contenidos. La determinación de los contenidos del plan de estudio se desarrolla en los componentes de formación hasta los temas o unidades. Para cada núcleo se determinan los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, que aparecerán en las asignaturas.

La consideración de la determinación de los núcleos de contenido está sustentada en la contradicción dialéctica entre las sistematizaciones epistemológica y metodológica como estructura de la cultura configurada en los núcleos de contenidos.

Determinación de los contenidos

Se determinan los contenidos más generales y esenciales que subyacen en la base de todo sistema de contenidos y de lo que se infiere el resto de los contenidos de carácter particular y singular sobre el objeto de estudio.

Dependiendo de la alternativa que se adopte ello se estructurará en componentes de formación (variante A) o por disciplinas docentes (variante B), tal consideración interviene al momento de determinar la lógica que integre los núcleos de contenido. En la variante A se sigue un criterio de transdisciplinaridad de los contenidos, según los componentes de formación, y que aparecen en la tabla de componentes de formación y núcleos de contenidos.

En la variante B se asume el modelo disciplinar, siguiendo la lógica de construcción del campo específico de la cultura profesional o sustento de ella y los núcleos de contenidos se organizan de acuerdo a estas disciplinas de la cultura, siendo una alternativa más tradicional. Como se aprecia en tabla de disciplinas docentes y núcleos de contenidos.

Para cada núcleo de contenido se desarrolla una estructuración de conocimientos y habilidades, así como también los valores y las valoraciones, de acuerdo a la profesión, y que se puede propiciar su desarrollo desde los conocimientos y habilidades específicos del núcleo de contenido y será consecuente con la lógica de autodesarrollo del contenido. Los procedimientos específicos para los elementos estructurales del contenido se desarrollan a continuación pera determinar los diferentes núcleos de contenido.

A.1. Determinación de la estructura de conocimientos en un núcleo

Determinar los núcleos de conocimientos, significa ante todo encontrar aquellos conceptos, modelos, experimentos, leyes, métodos, teorías, entre otros, que en forma de núcleo conceptual, estable y abarcador trascienden, por su importancia y aplicación, el marco del proceso de formación de los profesionales, convirtiéndose en base teórica esencial para comprender, enfrentar y resolver, no sólo los problemas generales, particulares o

singulares de las asignaturas, sino además contribuir a desarrollar la capacidad transformadora humana del futuro profesional.

El núcleo de conocimientos es conceptual, estable y trascendente porque está constituido por conocimientos teóricos y prácticos de carácter esencial que, resumidos y sintetizados por la práctica histórico social, condicionan la formación de la capacidad transformadora humana profesionalizante, presentando un alto grado de estabilidad temporal, y que, por lo tanto, una vez establecidos en las disciplinas docentes y expresados de forma modelada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no cambian esencialmente.

Se determinan a partir de la consideración de las aplicaciones conocidas y emergentes, que condicionan la necesidad de los conocimientos y en general del contenido, al tenerse en cuenta en las habilidades y con ello los valores y valoraciones que se propician desde ese núcleo de contenido. Por otra parte se determinan los fundamentos de los conocimientos de hechos históricos y el devenir del conocimiento teórico y experimental de los seres humano, a la vez que los conceptos, magnitudes, relaciones, leyes y principios, modelos, que se consideran en el modelo de la estructura del conocimiento. Figura 5.3.1.

La consideración por una parte de las aplicaciones y por la otra de los fundamentos conducen a la optimización de los conocimientos considerados, al poder sistematizarlos y seleccionarlos de acuerdo con la existencia de los imprescindibles para la correcta interpretación del conocimiento y su aplicación.

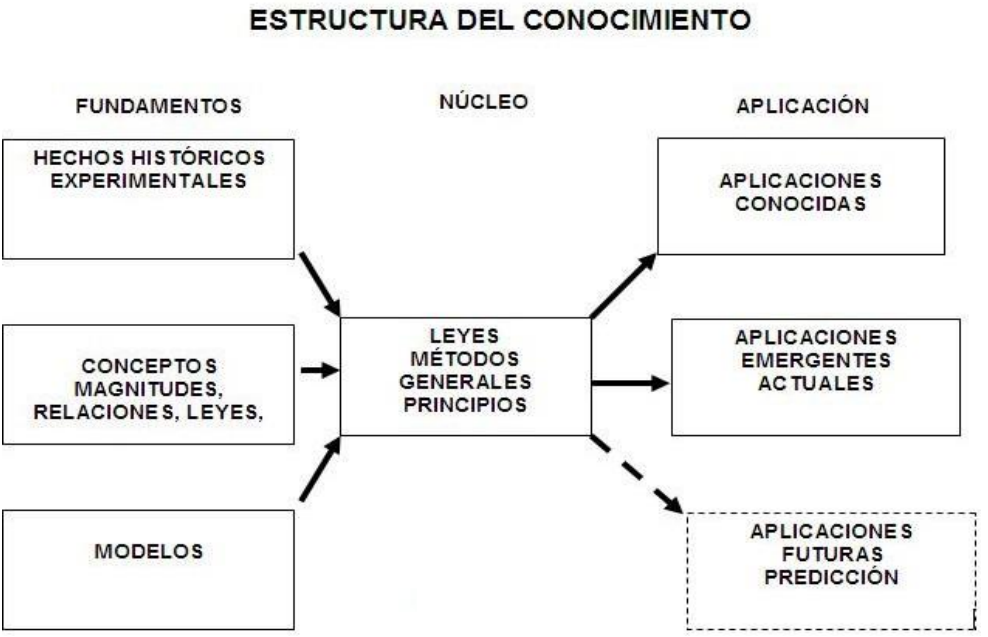
Sistemas de procedimientos:

- Se determinan las aplicaciones conocidas y emergentes.

- Se determinan las leyes, relaciones, metodologías con las que se desarrollan las aplicaciones.
- Se determinan los fundamentos en: hechos históricos, teóricos y experimentales, conceptos, magnitudes, relaciones, leyes y principios y modelos.
- Se relacionan los fundamentos con las aplicaciones en la determinación del sistema de conocimientos y optimización del mismo.
- Se determina la sistematicidad, derivación e integración.

Figura 5.3.1.

Estructura del contenido



Nota. Elaboración propia del autor.

Este último, de hecho, se convierte en un instrumento de gran utilidad en la representación del sistema de conocimientos, donde se establecen tres columnas en las que se distribuyen los fundamentos, el núcleo y las aplicaciones del conocimiento.

El análisis y valoración del nivel de desarrollo alcanzado por el conocimiento, desde el reconocer su propia lógica de desarrollo permite determinar los aspectos más significativos que se configuran como parte de los núcleos de conocimientos de ese campo específico de la cultura.

De todo el conjunto de contenidos que se sintetiza de la cultura, el sistema de conocimientos se incorporará al contenido del componente de formación o de la disciplina docente, que sea factible, en dependencia del papel y lugar de dichos contenidos en el plan de estudio, es decir, en correspondencia con los objetivos que tienen que lograrse en la formación del profesional. Sin embargo, y en eso radica su dialéctica, la estructura y lógica del sistema de conocimientos, en cuestión, influirán en las posibilidades que ellos posean para cumplir los objetivos planificados.

En el diseño del proceso de formación de los profesionales es necesario precisar los conocimientos más generales o esenciales que, en calidad de núcleos, subyacen en la base de toda la estructura del sistema y de los que se infiere el resto de los conocimientos sobre el objeto de estudio. La determinación de los núcleos como modo de enriquecerlas es un camino fundamental que permite la racionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, su pertinencia, optimización e impacto.

A.2. Sistema de habilidades y sus procedimientos

Como parte del contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran las habilidades como configuraciones, que emergen como

movimiento conceptual del sistema de conocimiento e inherente a éste, a partir de estas consideraciones, se presenta la sistematización de las habilidades para lograr la lógica del objeto de la profesión.

Desde una consideración didáctica la habilidad es la expresión de la interacción del sujeto con los objetos de la realidad, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integrado por un conjunto de operaciones, que tienen un objetivo y que se apropian en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como parte del núcleo de contenido se determinan el núcleo de habilidades y operaciones que propicias las aplicaciones y que han de ser inherentes al conocimiento.

Sin pretender desarrollar una clasificación de las habilidades se asume la existencia de las habilidades, considerándolas como parte del contenido de una disciplina docente y que caracterizan en el plano didáctico las acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de la cultura. Desde este punto de vista, existen: **Habilidades específicas** (vinculadas a una rama de la cultura o profesión). Constituyen el tipo de habilidad que el sujeto desarrolla en su interacción con un objeto de la cultura y que, en el proceso de enseñanza aprendizaje, una vez que son suficientemente sistematizadas y generalizadas, se concretan en métodos propios de los diferentes objeto de la cultura que se configuran como contenido.

Habilidades lógicas. Son las que le permiten al sujeto apropiarse, comprender, interpretar transformar el conocimiento. Guardan una estrecha relación con los procesos fundamentales del pensamiento, tales como el análisis-síntesis, abstracción-concreción, generalización, entre otros. Se desarrollan a través de las habilidades específicas. Están en la base del

desarrollo de las habilidades, y en general de toda actividad cognoscitiva del sujeto.

Habilidades del procesamiento de la información y la comunicación. Son las que le permiten al sujeto procesar la información, y se incluyen aquellas que permiten obtener la información y reelaborar la información. Aquí se incluyen aquellas habilidades propias del proceso enseñanza-aprendizaje como tomar notas, hacer resúmenes, así como exponer los conocimientos tanto de forma escrita como oral.

Entre estos grupos de habilidades existen nexos, pues las unas condicionan a las otras, formando parte de un gran sistema en el que las habilidades lógicas sirven de soporte, de ahí la relevancia que poseen en el núcleo de contenido.

No obstante las consideraciones de carácter general realizadas, en el contexto de la Didáctica de la Educación Superior, se precisa un tipo específico de habilidad que se forma en dicho contexto y que constituyen sustento del desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante, que son las habilidades profesionales, las cuales constituyen el contenido de aquellas acciones del sujeto orientadas a la transformación del objeto de la profesión. (H. Fuentes 1997).

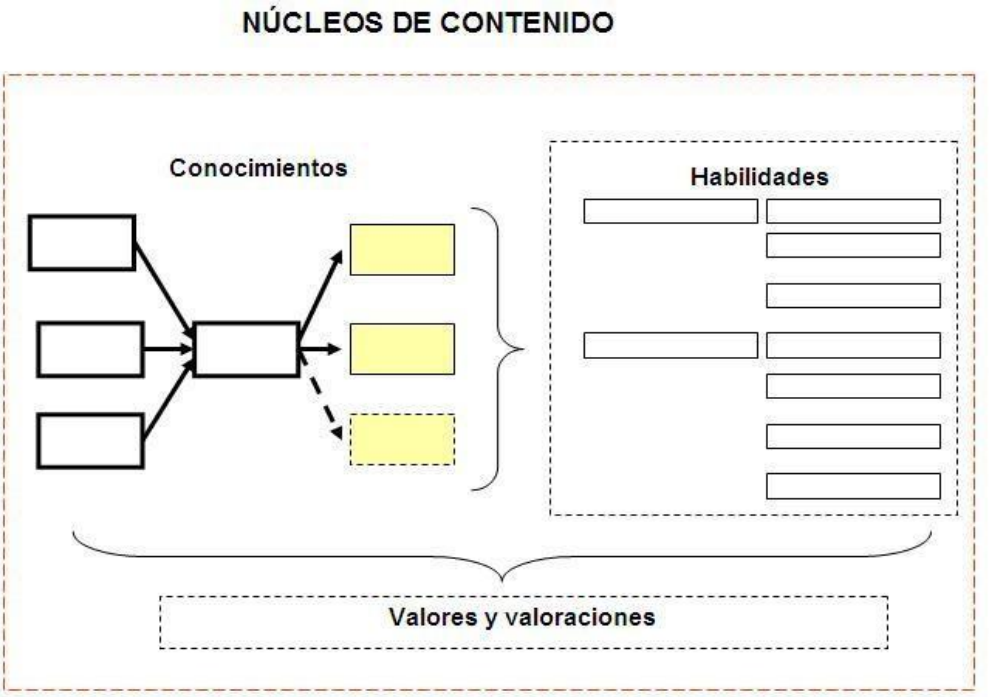
Se procede de igual forma con la determinación de las aplicaciones y desde estas las habilidades y procedimientos en cada aplicación y se determinan las operaciones que integran cada habilidad determinada. Los procedimientos para la sistematización de las habilidades son los siguientes:

- Se determinan las aplicaciones conocidas y emergentes.
- Se determinan las habilidades y procedimientos en cada aplicación.
- Se optimiza las relaciones entre procedimientos y habilidades.
- Se determina la sistematicidad, derivación e integración.

Como se muestra en la figura 5.3.2.

Figura 5.3.2.

Núcleos de contenido



Nota. Elaboración propia del autor.

A.3. Valores y valoraciones profesionales

Se determinan los valores y valoraciones profesionales, lo que implica la connotación de los sociocultural, que desde el núcleo de contenido se propicia desarrollar, dadas las características de los conocimientos y las habilidades, comprendidas en estos núcleos de contenidos, así como su vinculación con la profesión, a partir de la experiencia de los profesionales.

Los valores y valoraciones profesionales serán la expresión concreta de cualidades humanas más esenciales como son; el amor, el compromiso, la

flexibilidad y la trascendencia, que se expresan como significados y sentidos en un movimiento dialéctico del concepto, que a la vez son representaciones de la cultura que son sometidos en la actividad valorativa a juicio de los docentes al contenido sociocultural y permiten configurar juicios de valor a los sujetos implicados.

En los procedimientos anteriores se asegura que en los componentes de formación o en las disciplinas docentes estén presentes todos los núcleos de contenidos que permitan sustentar la formación de las competencias profesionales, y se organicen para permitir establecer las articulaciones desde los diferentes campos de la cultura, que en aproximación sucesiva permitan transitar desde la formación general, requerida en todo profesional, la básica común a los profesionales de ciertos campos profesionales, los componentes básicos profesionales y profesionales específicos que identifican y fundamentan la formación específica en una determinada profesión.

Significa definir los contenidos que integran los componentes de formación o disciplinas docentes a través de la cuales se desarrollan las competencias profesionales, básicas y generales, así como las ramas de la cultura que lo caracterizan en arreglo con el objeto de la cultura que integra cada profesión.

Dentro de cada componente de formación o disciplina docente se elaboran todos los núcleos de contenidos, determinándose los tiempos que se le designarán a cada componente de formación o disciplina docente.

B. Determinar los tiempos y estructura del plan de estudio

En este procedimiento sobre la base de la experiencia académica de los expertos o preferentemente sobre el desarrollo de una investigación, se determinan los tiempos necesarios para la apropiación de la cultura y la

profundización del contenido socio cultural, en tiempos conferencias, trabajo con acompañamiento y de trabajo independiente para cada núcleo de contenido.

Se determina para cada componente de formación o disciplinas docentes, los tiempos totales, en las mismas categorías antes mencionadas, con ello las unidades de créditos correspondientes. Esto no es un proceso lineal y sólo por aproximaciones sucesivas se ajustan los tiempos y unidades de créditos. Se tendrá en consideración las normas establecidas del total de créditos para el pregrado o postgrado, así como el total de unidades de créditos de un plan de estudio o programa de postgrado que se establecen en la universidad o en las normas del país.

En la determinación de los tiempos y su distribución en la carrera, como una alternativa del proceso curricular se determinan tres estadios en la formación de los profesionales, que necesariamente se tienen que determinar, a partir de la delimitación de niveles de desarrollo profesional a la largo de la carrera:

Estadio básico, tiene por objetivo propiciar que el estudiante se apropie de una mirada integral del mundo natural, socio-político y cultural. Así mismo facilita una formación básica que permite desarrollar sus capacidades de interpretación de la realidad e iniciarse en el proceso de autoformación continua.

Igualmente proporciona a éste una formación integral donde confluyen los distintos contenidos para resolver las situaciones teóricos y prácticos de una manera creativa, interdisciplinaria, pero en última instancia trannsdisciplinaria.

Ofrece al estudiante diversas alternativas de formación que le facilitan su opción profesional, a la vez que le permite una formación integral y lo

introduce gradualmente en los estudios profesionales.

Propiciar al estudiante una formación Interdisciplinaria y transdisciplinaria en los diferentes campos de la cultura que le permite desarrollar su capacidad de interpretación, reflexión y valoración, con lo que se contribuye a un desarrollo de la formación continua de su capacidad transformadora profesionalizante.

Estadio profesional, esta propicia una formación teórico-practica de una profesión específica, considerada como un periodo en el cual el estudiante debe acceder al conocimiento, a la comprensión y a la socialización de la cultura profesional de forma real, lo que contribuirá a su compromiso profesional, a su flexibilidad en el manejo de la cultura, a su trascendencia en el contexto y su amor a la profesión. Tablas 5.3.3.

Tabla 5.3.3.

Estructura del Plan de Estudio

<table>
<tr><th rowspan="2">ESTADÍOS DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES</th><th colspan="3">CONTENIDOS POR ESTADÍOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN</th><th rowspan="2">CRÉDITOS POR ESTADÍOS</th></tr>
<tr><th>BÁSICO</th><th>PROFESIONAL</th><th>PROFUNDIZACIÓN</th></tr>
<tr><td>HUMANISTICO SOCIAL E INVESTIGATIVO</td><td rowspan="2">CRÉDITOS HORAS %

30%</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>BÁSICO</td><td></td></tr>
<tr><td>PROFECIONAL BÁSICO</td><td rowspan="2"></td><td>CRÉDITOS HORAS %</td><td rowspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>PROFESIONAL ESPECÍFICO</td><td>70%</td><td>CRÉDITOS HORAS %</td><td></td></tr>
</table>

Nota. Elaboración propia del autor.

En este ciclo no se hace énfasis solo en los aspectos instrumentales y metodológicos, sino que se profundiza en la conceptualización y el desarrollo teórico que será el que permita la trascendencia en el profesional, en un marco de relaciones científico-tecnológicas, socio-económicas, política, entre otras, así como en diferentes ámbitos de la cultura, regional, nacional e internacional. En este ciclo profesional estarán presentes los componentes básicos profesionales y específicos profesionales como sustento del mismo. Tabla 5.3.3. “De estructura del plan de estudios”

Estadio de profundización, constituye una alternativa que propicia tener una mayor vinculación con el trabajo de la profesión, en campos más específicos de lo que puede ser su labor futura como profesional, y en la que se caracterizará el proceso de la trascendencia y la transdisciplinariedad con que se desarrollen los contenidos en su aplicación y su conceptualización; ello tiene su expresión dentro del plan de estudio de la carrera y sobre todo en programas de postgrado, como continuidad necesaria.

Una vez determinados los tiempos requeridos para cada estructura se determinan las unidades de créditos que identifican cada estadio y serán expresiones de la formación básica, profesional y de profundización que mostrarán los estudiantes en el proceso de formación.

No significa que estos estadios se desarrollen rígidamente, en unos años o semestres determinados, estos se pueden solapar porque dependen de las características del profesional que se aspira a formar.

Hay que considerar los ejes transversales en el plan de estudio y programas de postgrados que pueden ser desarrollados a través de todas las etapas de formación e incluso a través de los diferentes componentes de formación o de disciplinas docentes, tal es el caso de la investigación científica de

avanzada.

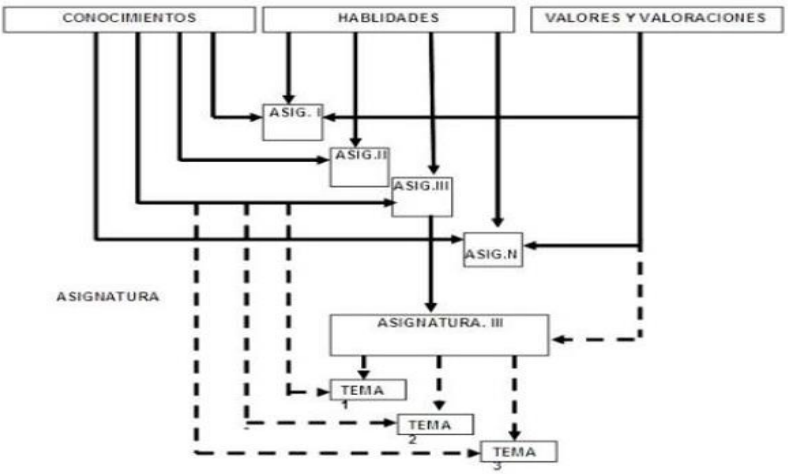
Como un ejemplo para el pregrado, los por cientos en la distribución de tiempos y las unidades de créditos en los estadíos, si bien no son rígidos, no deben ser mayores al 30 % básico y el mayor peso estará en lo profesional (70 %). Como bien se muestra en la Tabla 5.3.3. de estructura del plan de estudio.

C. Delimitar componentes de formación o disciplinas docentes en las asignaturas y temas.

A partir de la delimitación de los contenidos y los tiempos por componente de formación o disciplina docentes, se distribuyen estos contenidos en una estructura de asignaturas, previamente determinados según los criterios y experiencias de los expertos, asignando tiempos para asignaturas, lo que dependerá de la alternativa de organización asumida. Figura 5.3.3.

Figura 5.3.3.

Derivación por Componentes de Formación o de Disciplinas docentes y Núcleos de contenidos



Nota. Elaboración propia del autor.

D. Determinación del gráfico del plan de estudios

Delimitar la estructura de semestres-asignaturas, implica la consideración de que las asignaturas no son otras cosas que un espacio y un tiempo en se ajustan y se acomodan a los núcleos de contenido los cuales sustentan la formación del profesional y se reconciliarán de diferentes formas, en dependencia de las normatividades y criterios, adoptados en la estructura curricular (Ver tabla 5.3.4. gráfico de articulación de las asignaturas).

Con este procedimiento se busca la integralidad del estudio desde el punto de vista de la organización de los semestres y las asignaturas, previendo los criterios de precedencia que aseguren la coherencia necesaria en el proceso. Lo que permitirá elaborar la documentación de los programas específicos y el plan de estudio.

Tabla 5.3.4.

Gráfico de Articulación de asignaturas

SEMESTRES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	
****											
HORAS * semestre											

Nota. Elaboración propia del autor.

* Asignaturas Semestres.

** Dependiendo de la organización por componentes de formación o de disciplinas docentes se precisará el término empleado.

En resumen se desarrollo el diseño curricular desde una concepción humana al llegar hasta la determinación de los conocimientos,

habilidades, valores y valoraciones previstas en la formación de los futuros profesionales desde consideraciones en la que las competencias profesionales signan el carácter esencial de la formación de los profesionales y permiten disponer de un eje de desarrollo curricular, que significa el eje integrador del proceso de diseño curricular.

Las competencias profesionales identifican la actividad profesional y las cualidades que estos han de manifestar en el desempeño de la profesión, tal consideración no excluye las competencias básicas, humanas, sociales e investigativas que se requieren en el desempeño, pero que subyacen en la formación y significan en el currículo en los contenidos.

Se requiere significar que las competencias constituyen categorías que expresan las capacidades transformadoras humanas a partir de su comportamiento en contextos sociales, laborales y profesionales, que concretan en la actividad humana en la actividad práctica y en las cualidades humanas manifestadas en contexto. Pero además se sustentan en los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones de los sujetos.

Los procedimientos desarrollados en la metodología ejemplificada constituyen una guía a modo de ejemplo que pueden ser transformados en cada caso.

CAPÍTULO 6

LA DINÁMICA Y LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

En la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollan las leyes de la Didáctica de la Educación Superior, a través de las sistematizaciones epistemológica y metodológica, mediada en la orientación sistematizadora y la generalización formativa como contradicción que dinamiza el proceso, a partir de la concreción de la apropiación de la cultura y la profundización en los contenidos.

En la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje se revelan relaciones particulares en cada una de las dimensiones de ésta, que tienen su sustento en la contextualización y generalización de la cultura, a una generalización formativa en cada estudiante y que son la síntesis de las configuraciones que caracterizan el proceso, como logro de las cuales éste se va desarrollando el proceso de formación, pasando por estadios cualitativamente diferentes dialécticamente interrelacionados a la vez que se desarrolla la capacidad transformadora de los estudiantes.

Por otra parte en la dinámica del proceso es donde se establece la interacción entre estudiantes y profesores, y por tanto se concretan los supuestos del diseño curricular, que se desarrolla a partir del reconocimiento de su realidad, desde la cultura de los implicados como expresión del contexto, en unidad con la sistematización de la cultura universal.

La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje es el eslabón fundamental en la formación de los profesionales, donde a través de la interacción entre los estudiantes y profesores implicados en un espacio de construcción de significados y sentidos, desarrollan la actividad formativa y con ello su capacidad transformadora profesionalizante. Constituye un

proceso de naturaleza consciente, dinamizado por la comprensión, interpretación, motivación y generalización que se direcciona a la formación de las capacidades transformadoras humanas de los estudiante, a partir de la relación de la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural, que sustenta la sistematización de la cultura. Tal proceso en la Educación Superior tendrá un carácter profesionalizante, investigativo de avanzada y de gestión sociocultural.

Por su naturaleza interactiva y contradictoria constituye el eslabón del proceso en el que se desarrolla la sistematización del contenido, y conlleva el desarrollo de las potencialidades intelectuales de los estudiantes en el proceso de formación profesional y social a través del desarrollo de las capacidades transformadoras humanas profesionalizantes.

En la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollan y realizan las cualidades de la enseñabilidad y aprendibilidad inherente al proceso y sustentada en cada participante estudiantes y profesores pero intencionalmente dirigida a la formación de los primero.

6.1. La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje

La esencia de la dinámica del proceso está en estimular y potenciar el desarrollo individual y social del estudiante capaz de propiciar la independencia y la creación, lo que no ocurre, evidentemente, al margen de la concepción sustentada por los estudiantes y profesores implicados en este complejo proceso, inmersos en las relaciones con otros procesos sociales, como totalidades complejas, como realidad del contexto social y profesional, donde se convive en múltiples situaciones familiares, políticas, sociales, ecológicas, ideológicos, laborales, profesionales, entre otras.

La Educación Superior propicia una formación para el desempeño en esa

realidad; para ello el estudiante interpreta y logra a lo largo de su vida contribuir a la transformación de esa realidad y por tanto es indispensable una formación contextualizada y universal.

En consecuencia, es necesaria una dinámica participativa y desarrolladora en la que el estudiante:

- Actúe conscientemente sobre el objeto concreto de conocimiento o sobre los modelos con que estos se representan.
- Comunique, a través de su compresión e interpretación, los procesos y productos de la cultura.
- Reflexione sobre la realidad del contexto y su expresión en sus conocimientos y acciones.
- Critique su propia práctica y la de los demás.
- Coopere con los demás estudiantes y profesores implicados.
- Construya significados y sentidos.
- Transfiera conocimientos y habilidades a nuevos contextos.
- Desarrolle valores, valoraciones, motivaciones sociales y profesionales.

En síntesis desarrolle su capacidad transformadora humana en lo profesional y social, dada en su saber, hacer, ser y convivir, que se expresa en la actividad transformadora, cognitiva, valorativa y comunicativa y sus cualidades humanas y profesionales esenciales, en el compromiso, la flexibilidad, la trascendencia y el amor, en lo social y profesional. Todo lo cual se manifiesta en su autoestima, autonomía, independencia, entre otras.

La generalización constituye la síntesis de la relación entre su comprensión y

su interpretación de la cultura que deviene en célula dinamizadora de su sistematización. En esta dinámica entre la comprensión, la interpretación y la generalización de los contenidos socio culturales se logra un mayor nivel de síntesis, que se expresa en la motivación, y se da en unidad con ellas.

En tal consideración, se reconoce que la motivación en los estudiantes emerge desde el reconocimiento de la realidad contextual de estos, que dinamiza la comprensión y la interpretación del contenido de la cultura como totalidad, propiciando la generalización de los contenidos y con ello la autoformación de los estudiantes, insertos en el espacio de construcción de significados y sentidos entre estudiantes y profesores implicados, que constituye el proceso de formación contextualizada de los profesionales.

La comprensión de una realidad está en dependencia de la cultura sistematizada por los estudiantes, pues desde su cultura comprenden e interpretan, pero la sistematización de la cultura se desarrolla desde la contradicción entre comprensión y interpretación, y se sintetiza tanto la relación entre la motivación y la generalización. La motivación propicia, desde el reconocimiento del entorno, un proceso en el que se sistematiza la cultura, y con ello se desarrolla las condiciones didácticas para la motivación del propio proceso de apropiación de la cultura, y por otra parte se propicia la generalización de esta cultura en el ámbito profesional.

En las consideraciones anteriores subyace la concepción dialéctica de que tanto la motivación como la generalización son síntesis de la contradicción antes señalada, y a la vez dinamizadora de ésta, además que la motivación y la generalización se relacionan dialécticamente en el proceso de formación, pues cada una de ella condiciona la otra y a la vez la niega, con ello se alcanza un nivel de generalización en la formación que propicia la motivación en los estudiantes, y conlleva a una nueva generalización y de

ahí hacia nuevas motivaciones, a la vez expresando la unidad y a la vez diferencia entre ellas, figura. 6.1.1.

Figura 6.1.1.

Nota. Elaboración propia del autor.

La relación contradictoria entre la comprensión observación, la interpretación, la motivación y la generalización formativa en el proceso de formación de profesionales, desde el punto de vista teórico deviene en una unidad de relaciones que dinamiza el proceso de formación en su desarrollo, transitando por estadios ascendentes y se revela como una regularidad para la dinámica de la formación contextualizada, y tiene su sustento en la generalización de las experiencias formativa desarrolladas en los sujetos implicados en el proceso formativo.

La dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior discurre según la lógico hermenéutico dialéctico, el cual se sustenta en la relación que se establece entre la comprensión, explicación, observación e interpretación, que en el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla con determinadas especificidades, lo cual permite precisar la relación dialéctica entre la comprensión y la explicación de su entorno sociocultural, que propicia la motivación hacia la apropiación de la cultura, al

reconocer su significación, y con ello la generalización formativa desarrollada a partir de la relación entre las sistematizaciones epistemológica y la metodológica de la cultura del contexto y la universal.

La motivación, al ser síntesis de la comprensión de la observación y la interpretación de la cultura del entorno, lo que implica la sistematización de la cultura universal en un proceso de generalización formativa que se sintetiza en el quehacer interpretativo a partir de la relación entre la motivación y la generalización formativa. La motivación y la generalización formativa (figura 6.1.1.) constituyen configuraciones de orden superior, contradictorias entre si y que sustentan la autoformación y el reconocimiento del protagonismo del estudiante en el proceso, en tanto la propia relación dialéctica entre comprensión observación y la interpretación, lo que significa que en los estudiantes se propicia la motivación a la generalización de experiencias mediada en la apropiación de la cultura y la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación de la Concepción Científica Holística Configuracional a la Didáctica de la Educación Superior permite identificar la comprensión observación, la interpretación, la motivación y la generalización formativa, desde las configuraciones didácticas y con ello interpretar dicho proceso, en aras de desarrollarlo en la dinámica de la formación, esto es en la propia práctica. En consecuencia se interpretan como dimensiones de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: dimensión de la comprensión observación; dimensión de la interpretación; dimensión de la motivación y dimensión de la generalización formativa, las que interactúan dialécticamente, revelando la naturaleza configuracional de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión de la comprensión observación. La comprensión de la

observación constituye un complejo proceso de apropiación del contenido de la cultura, un primer acercamiento a su significado, constituye una imagen totalizadora del objeto estudiado. Se sustenta en el reconocimiento de la realidad cultural, a partir de la información fáctica, histórico-tendencial y de la caracterización epistemológica de dicho objeto.

Se desarrolla en el estudiante, condicionado por los conocimientos previos, experiencias, afectos, conflictos, desarrollo intelectual, motivos e intereses (potencialidades), pero mediado por factores y condiciones externas, que son las que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben propiciarle, ya que la comprensión no ocurre sólo espontáneamente en el estudiante, sino que está condicionada por la orientación sistematizadora, lo que no significa que la propia vida y contexto se signifiquen como factores determinantes en el desarrollo de la comprensión.

Por otra parte el estudiante no se apropia de la cultura en un proceso aislado, se trata de un proceso socializado condicionado por la orientación sistematizadora y la generalización formativa que se desarrolla a través de la sistematización epistemológica y metodológica como la contradicción fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje.

La comprensión de la observación de una realidad dada como objeto cultural se desarrolla en contradicción dialéctica con la interpretación el contenido, dado que la comprensión del estudiante se transforma de acuerdo a sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, que a su vez condicionan la interpretación, lo que se propicia desde el método. Es precisamente a través del método que se sistematizan los factores condicionantes para la comprensión, en unidad con la interpretación, en el rescate de las experiencias, conocimientos previos, y en general la cultura de los estudiantes, donde se establecen los nexos pertinentes del

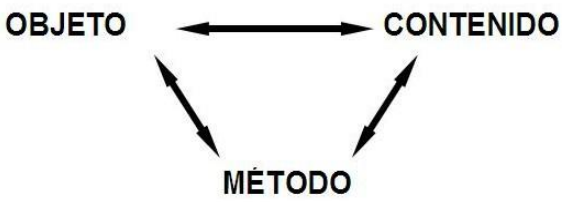
contenido con el objeto específico de la cultura que se está apropiando, en ello incide la orientación sistematizadora del profesor.

El contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje es expresión del objeto de la cultura profesional y social, que se configura en una estructura dada (lógica, descriptiva, explicativa, abstracta, empírica), que exige procedimientos, técnicas e instrumentos específicos para su comprensión e interpretación, a través de la profundización en los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones que sustentan la sistematización de los mismos en conceptos, leyes, principios, modelos, teorías, entre otros, y de las relaciones entre éstos con la realidad práctica, procedimientos y métodos que condicionan su funcionalidad.

En este sentido se produce una relación epistemológico–didáctica, ya que no se trata de utilizar los métodos lógicos de validez universal solamente (inducción–deducción, análisis-síntesis, abstracción concreción), se trata de hacer comprensible el contenido, pero con métodos y procedimientos propios del objeto de la profesión.

De lo anterior se infiere la regularidad de la dinámica del proceso que constituye la relación objeto-contenido-método. Figura 6.1.2. En la cual se establecen las relaciones entre la configuración de los nuevos contenidos y los conocimientos previos, experiencias y cultura acumulada por los sujetos, que con criterios didácticos, se estructuran y organizan teniendo en cuenta los aspectos de carácter epistemológicos y metodológico señalado, pero además los de carácter profesional previsto en el diseño para el logro de los objetivos.

Figura 6.1.2.



Nota. Elaboración propia del autor.

En esta dimensión el método propicia la comprensión e interpretación del contenido en el reconocimiento de la realidad, donde está presente su observación, por lo tanto, todas las acciones que realizan los sujetos (profesores y estudiantes), están orientadas y condicionadas a este propósito, además teniendo en cuenta el carácter profesional del contenido, se utilizan métodos que vinculan la lógica interna del proceso de enseñanza-aprendizaje con la lógica de la profesión en la solución de problemas (situaciones reales o modeladas) que se desarrollan en la profesión. De esta forma en el método se significa una connotación especial condicionada por el carácter profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En correspondencia con la concepción del diseño curricular, la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje va encaminada a la formación del desempeño profesional, lo que se propicia si se logra establecer una adecuada correspondencia entre los métodos de la ciencia, los métodos profesionales y los métodos de enseñanza- aprendizaje, haciendo que el método general de formación de los profesionales sea síntesis de los anteriores.

En este estadio, el método en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene en su núcleo los métodos de la investigación científica de avanzada que conducen a la profesionalización y viceversa. De tal forma se encuentran en

las acciones de los profesores y estudiantes para propiciar la comprensión del contenido y el desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante, lo que le confiere al proceso cualidades especiales que se sintetizan en lo trascendente de su enseñabilidad y aprendibilidad y pueden ser potenciadas si se tiene en consideración:

- La persuasión del sujeto para lograr incorporar la nueva información y ésta pueda ser configurada en contenido.
- La estructuración (derivabilidad e integrabilidad) del contenido para que los estudiantes profundicen en los mismos, en la sistematización de las estructuras de conocimientos y métodos, y con ello facilitar la transferencia y generalización formativa de estos.
- La adecuación del proceso a las posibilidades y potencialidades de los estudiantes y en el desempeño en contextos reales o modelados.

En síntesis, la dimensión de la comprensión se identifica como un proceso constructivo que se potencia en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del método con lo cual el objeto de la cultura se configura en contenido sociocultural, propiciando la derivabilidad e integrabilidad de dichos contenidos en su desempeño en contextos reales o modelados.

Dimensión de la interpretación. La interpretación constituye la síntesis y realización de la comprensión y la explicación, permite la reconstrucción del significado del objeto de la cultura desde la mirada del sujeto, lo que conlleva a que se configure con ello un sentido diferente y cualitativamente superior del contenido.

El estudiante para ser consecuente con la lógica hermenéutico dialéctico debe ser capaz de desarrollar en el proceso de apropiación de la cultura específica y la profundización en los contenidos socioculturales, con lo

cual aplica los cuatro procesos hermenéutico, de comprensión, explicación, observación e interpretación quedarse sólo en los dos primeros, no permite un nuevo conocimiento científico que implique la reconstrucción de significados precedentes y por tanto, la expresión de otros nuevos, desde una mirada novedosa y creativa.

La integración de dichos procesos constituye el fundamento de toda argumentación científica, en un movimiento del todo (comprensión) a las partes (explicación) y de estas al todo reconocimiento de la realidad (observación, interpretación del contenido), es el proceso a través del cual el estudiante, en aras de alcanzar su objetivo, integra y generaliza los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, como logro, en la relación dialéctica entre el nivel de profundidad del contenido, nivel de riqueza que se revela en el objeto de estudio, y el nivel de las potencialidades intelectuales requeridas por el estudiante para enfrentarlo.

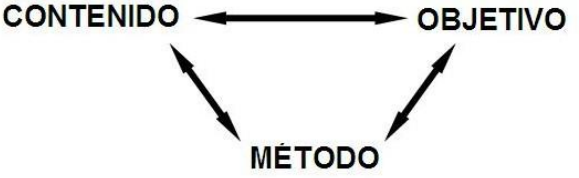
La interpretación caracteriza esencialmente el proceso hermenéutico dialéctico en lo didáctico y sustenta la formación, en una relación y unidad dialéctica con la comprensión observación, interpretación, la motivación y la generalización formativa.

La interpretación se propicia a través del enfrentamiento paulatino y regulado del estudiante a situaciones formativas contextualizadas, en las cuales su desempeño revele gradualmente nuevos niveles de riqueza y multilateralidad, en tanto éste desarrolla su capacidad transformadora humana profesionalizante, es decir, sus potencialidades en el desempeño.

Durante este proceso, a la vez que se profundiza en el contenido, el estudiante transita por etapas de desarrollo de soluciones a situaciones formativas, de ejercitación y de transferencia, todas ellas como eventos de un

único proceso de desarrollo progresivo en espiral que tiene en la motivación uno de sus factores fundamentales que sirve de sustento y a la vez se genera en el propio proceso. Figura 6.1.3.

Figura 6.1.3.



Nota. Elaboración propia del autor.

En este estadio del proceso cobra especial significación la regularidad expresada en la relación contenido-objetivo-método, que condiciona el desarrollo de la dinámica del proceso, cuando se le reconoce el rol protagónico del estudiante en su formación. Figura 6.1.3.

Al interpretar la contradicción fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje como la relación dialéctica entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa, mediada por la sistematización epistemológica y la metodológica, se significa la relevancia de la sistematización didáctica en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior se infiere que el método sustenta la sistematización del contenido, por lo tanto, la gestión axiológica cultural del profesor estará encaminada a propiciar la formación, ajustando el método no sólo a las características del contenido, sino a las condiciones contextuales incluidas las de los estudiantes.

Esta regularidad le confiere al proceso determinadas cualidades que se sintetizan en otra de carácter trascendente, la sistematizadora, que puede ser potenciada si se toma en consideración:

- Las sistematizaciones epistemológica y metodológica a través de la aplicación a nuevas situaciones formativas de mayor nivel de complejidad.
- La confrontación y la cooperación en la participación.
- La formación práctica (unidad de la académico, lo laboral y lo investigativo) con efectos significativos desde el punto de vista profesional.
- La apropiación de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones a través de la ejercitación.

En resumen, la sistematización didáctica se identifica con aquel proceso de generalización y aplicación de los contenidos, que es potenciado a través del método cuando a partir del objetivo, éste propicia la adecuada transferencia y ejercitación de los contenidos, mediante el desarrollo de la contradicción entre el nivel de profundidad del contenido y las potencialidades del estudiante para enfrentarlo.

Dimensión de la motivación. La motivación es la dimensión del proceso donde se desarrolla la necesidad en la formación. Tiene como premisa y condición necesaria, aunque no suficiente, para la construcción de cualquier contenido, la relación entre lo puramente cognoscitivo y las necesidades espirituales de los estudiantes. Esta relación se realiza a nivel individual y social, pero trasciende al contexto en que se desarrolla la formación, en que la actividad comunicativa y valorativa, condiciona y propicia el surgimiento de un espacio que promueva la disposición del estudiante a la apropiación de la cultura, la profundización de los contenidos socioculturales, en la orientación sistematizadora y generalización formativa.

Desde el punto de vista didáctico la motivación se puede caracterizar a partir de la relación dialéctica entre la comprensión del objeto de la realidad y su

modelación, expresado culturalmente y la sistematización del contenido, como síntesis dinámica del reconocimiento de la realidad en la sistematización de la cultura, lo que propicia el espacio en que se desarrolla en los estudiantes, la necesidad de la formación, y que se concreta en la sistematización del contenido.

Los objetivos, como configuración didáctica, no solo intervienen en el diseño del proceso, sino en su dinámica, configurándose en el proceso enseñanza-aprendizaje por los estudiantes como sus propios objetivos, pero no se logra si el profesor los presenta de manera conclusiva, después de que han sido elaborados por él, sino cuando son configurados por los propios estudiantes. Esta consideración metodológica garantiza que los objetivos se configuren en torno a las necesidades e intereses reales y fundamentales de los estudiantes y con ello se asegura una potencialidad motivacional en el proceso.

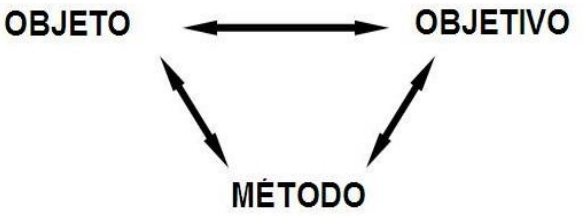
Para ello ha de tomar en cuenta la cultura, intereses y necesidades de los estudiantes, donde está implícita la de su entorno socio cultural, sin embargo, ello no puede darse al margen de los problemas reales y cotidianos que condicionan el objeto de estudio, ello no significa que el pensamiento científico sólo se desarrolle en el reconocimiento de situaciones del contexto, pero los estudiantes y profesores desarrollan la actividad de la enseñanza-aprendizaje en unidad dialéctica con el contexto histórico, social y cultural concreto, lo que condiciona el desarrollo de la capacidad transformadora del estudiante en su saber, hacer, ser y convivir, esto se expresa en su actividad cognitiva, transformadora, valorativa y comunicativa, lo que se significa cuando constructivamente investiga y transforma la realidad, desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso se desarrollan los conflictos cognitivos que surgen al nivel

individual, en el seno del grupo, cuando son socializados en un espacio interactivo de construcción de significados y sentidos, como sucesión de eventos en los que se desarrolla la actividad humana.

La dimensión de la motivación, desde la propuesta teórica, tiene su expresión en la relación que se establece entre las configuraciones objetivo, objeto y método. Figura 6.1.4.

Figura 6.1.4.



Nota. Elaboración propia del autor.

El objetivo como expresión didáctica de lo que se desea alcanzar en el tema, y a la vez como síntesis dinámica de los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones que a lo largo del proceso el estudiante configura en torno a los sentidos que estos desarrollan, será personalizado en la apropiación de la cultura específica, que resulte significativa y cercana a sus intereses, necesidades, más que con carácter puramente académico, social y espiritual, lo que está condicionado por su ideas y realizaciones.

Es decir, se trata de que el objeto de estudio no sea algo impuesto académicamente, sino que debe revelarse su vínculo con lo que ya se conoce, su significación, sentido y realización en su ámbito social y profesional, lo que condiciona una relevante apropiación de la cultura en el contexto, que trascienda lo puramente académico y transite a la realidad social y se manifiesta en esa realidad.

Por lo anterior, en este estadio del proceso el método va encaminado a propiciar la motivación en los estudiantes, en tal sentido selecciona los procedimientos y técnicas; lógica, descriptiva, explicativa, abstracta, empírica, entre otras, que estén en correspondencia con la estructuración de las sistematizaciones epistemológica y metodológica del objeto de estudio.

Se considera también las características del grupo, las condiciones espacio temporales concretas en que se realiza el proceso, los medios didácticos de que se dispone y por supuesto de las características personales de los sujetos implicados, profesores y estudiantes, todos los cuales serán factores condicionantes en el desarrollo de la motivación por parte de los estudiantes.

Es decir, el método propicia la motivación por el proceso enseñanza-aprendizaje a través de los procedimientos que lo integran, la apertura y la disponibilidad para la apropiación de la cultura, con lo cual la motivación de los estudiantes, no sólo es condición necesaria de éste, sino una cualidad trascendente que puede ser potenciada cuando se toma en consideración:

- El reconocimiento de la cultura por los estudiantes en su contexto para su vinculación con la apropiación de la nueva cultura.
- Desarrollar el carácter profesionalizante del proceso, a través de la sistematización formativa, que implique la solución de problemas profesionales reales o modelados.
- La atención de los aspectos epistemológicos del contenido cultural que fomenten la autonomía de los estudiantes, su capacidad para determinar metas y objetivos de formación propios, mediante la sistematización formativa que promueva ambientes de indagación y argumentación, como sustento de la investigación de avanzada y la construcción del conocimiento científico.

En resumen, la motivación se identifica con aquel proceso de apertura y disponibilidad para apropiarse de la cultura que se potencia cuando a través del método, tomando como punto de partida el objetivo, se garantiza la adecuada significación, contextualización y sentido del objeto de la cultura estudiado.

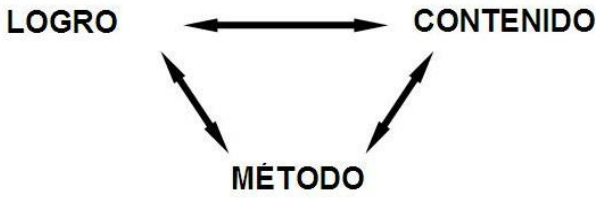
La dimensión de la generalización formativa. Es el proceso a través del cual estudiantes y profesores, integra y generaliza los contenidos desde las sistematizaciones epistemológica y metodológica, como producto de la relación dialéctica entre el contenido y el logro, en que alcanza en su desempeño en la aplicación ante los problemas que existen en los contextos diferentes y con factores nuevos que propician la generalización formativa, y con ello enfrentan retos en los cuales no basta con trasladar, sino replantear las propias estructuras de contenido.

La generalización formativa será propiciada desde la orientación sistematizadora a través del enfrentamiento paulatino y regulado del estudiante en situaciones que propicien que el objeto de estudio implícito en el contenido, revele gradualmente nuevos niveles de riqueza y multilateralidad que implican aspectos no conocidos, para lo cual a través de las sistematización epistemológica y metodológica, desarrolla la generalización formativa.

Otra consideración ha de estar en que la generalización formativa se va desarrollando en el proceso y es también síntesis de la comprensión de la observación e interpretación, en tal sentido se determinan por el nivel de generalidad de las situaciones que puede enfrentar el estudiante, aplicando los contenidos, los métodos de investigación científica de avanzada, los métodos lógicos dialécticos del pensamiento, los métodos profesionales y las técnicas relacionadas con la

producción, los servicios y el procesamiento de la información, en correspondencia con sus futuros desempeños profesionales. En la figura 6.1.5 se muestra la relación entre el logro, el contenido y el método, que debe propiciar el enfrentamiento a los nuevos retos por parte de los estudiantes.

Figura 6.1.5.

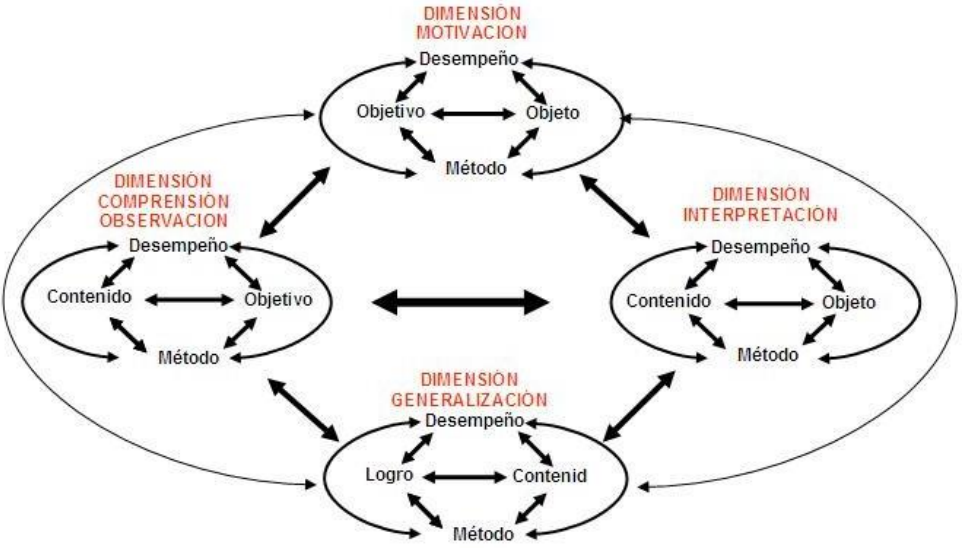


Nota. Elaboración propia del autor.

La relación integrada de las cuatro dimensiones se aprecia en la figura 6.1.6., incorpora en cada relación el desempeño como configuración que expresa las potencialidades del estudiante en las situaciones de la realidad, en la aplicación del método de acuerdo con las dimensiones de la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La relación dialéctica entre las dimensiones de la comprensión observación en unidad dialéctica con la interpretación propician la mediación en la motivación y la generalización formativa, que a su vez constituyen un par dialéctico, lo cual expresa el autodesarrollo de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, y donde se significa que dicho autodesarrollo se propicia en el desempeño que se configura desde esta perspectiva como la categoría didáctica. Figura 6.1.6.

Figura 6.1.6.



Nota. Elaboración propia del autor.

Las relaciones entre la comprensión observación, la interpretación, la generalización y la motivación, implican dos dimensiones del proceso que se identifican con las de carácter motivacional y generalizador, que puede ser potenciada si se toma en consideración:

- La generalización de los contenidos a través de la aplicación a nuevas situaciones formativas de mayor nivel de complejidad y los contextos diferentes en que estén factores no conocidos.
- La confrontación y la propuesta de alternativas diferentes por los estudiantes y profesores.
- La formación práctica (unidad de lo académico, lo laboral y lo investigativo) con efectos significativos desde el punto de vista profesional en situaciones reales.
- La apropiación de contenidos a través de las propuestas de los propios estudiantes.

En resumen, la generalización se identifica con aquel proceso de aplicación

de los contenidos, que es potenciado externamente a través del método cuando a partir del objetivo, éste garantiza la adecuada transferencia y aplicación de los contenidos, a diversos problemas de mayor nivel de complejidad y en contextos diferentes, lo que propicia en los estudiantes su realización y motivación.

6.2. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es otro eslabón fundamental en la formación de los profesionales, donde a través de la interacción entre los estudiantes y profesores implicados en el espacio de construcción de significados y sentidos, desarrollan la valoración de la actividad formativa y los logros en el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales en los estudiantes. Constituye un proceso de naturaleza consciente, dinamizado por la comprensión, interpretación, motivación y generalización en la apropiación de la cultura y profundización del contenido sociocultural, que se desarrolla en la dinámica del proceso.

En el proceso de evaluación, visto en su carácter lógico, se identifica con la valoración como el concepto al cual se llega a través de un proceso de razonamiento, que se desarrolla en la evaluación misma. Por otra parte la valoración además de constituir el resultado del proceso de evaluación es punto de partida o juicio para un razonamiento posterior que conduzca a nuevas valoraciones.

El resultado principal de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un concepto, sobre el logro en los estudiantes, al que se llega a través de una sucesión de juicios y/o razonamientos, que desarrollan los implicados en el proceso, estudiantes y profesores. El concepto que implica una valoración se desarrolla mediante los razonamientos, a partir de toda una

serie de juicios sobre sus diversos aspectos que son evaluados.

En el desarrollo de la valoración se establece la dialéctica entre el análisis, como el tránsito del todo a las partes, y la síntesis, como el tránsito de lo fragmentado a la totalidad, que es una síntesis de juicios y razonamiento implicados en el proceso de formación de la valoración. El juicio y el concepto expresan aspectos generales y esenciales del proceso de evaluación, donde el concepto resulta más estable y esencial que en el juicio, considera toda propiedad, vínculo y relación, incluso las casuales y externas.

En general los conceptos, los juicios y los razonamientos se dan en unidad dialéctica en el proceso del pensamiento. Figura 6.2.1.

Figura 6.2.1.

Nota. Elaboración propia del autor.

El juicio expresa un aspecto o cualidad determinada en dicha di- námica y el concepto la síntesis de juicios, que a su vez es el nuevo punto de partida para sucesivos procesos del pensamiento; con lo que el concepto deviene en juicio, en una dialéctica entre lo general y
lo singular, donde el concepto es la expresión de lo general y esencial como abstracción de lo singular del juicio.

En el razonamiento se expresa el tránsito de lo singular a lo general, por lo que constituye lo particular, a través del cual se establece el nexo entre el juicio y el concepto. Lo general y lo esencial del concepto se revela en el proceso del pensamiento, y no en los propios objetos o procesos concretos,

aunque lo general y lo esencial constituyen propiedad inherente al proceso real.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la relación dialéctica de lo singular, lo particular y lo general, existentes en los juicios, conceptos y razonamientos, devienen en categorías didácticas, dado que se encuentran en la esencia de la actividad valorativa del proceso de evaluación, desempeñando un papel fundamental en la formación de conceptos sobre los logros en la transformación de la capacidad transformadora humana profesionalizante.

En el proceso de evaluación, desde la consideración de las relaciones dialécticas entre las configuraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, se revelan las dimensiones de este proceso, y con ello cualidades que permiten caracterizarlo como un todo.

La relación entre el logro, en el desarrollo de la capacidad transformadora del estudiante, y el objetivo establecido expresa la efectividad del proceso, como congruencia entre lo planificado y el resultado obtenido, pero sin cuestionar el grado de adecuación, o sea, si el objetivo era o no el adecuado.

La relación entre el logro y el contenido expresa la eficacia del proceso que se interpreta como la congruencia existente entre aquella parte de la cultura que se ha apropiado en el proceso y configurado como contenido en los estudiantes.

La relación entre el logro y el método expresa la eficiencia del proceso, que no se limita a cómo se han profundizado en los contenidos, sino también la disponibilidad de los estudiantes y profesores implicados y los recursos materiales, financieros y metodológicos empleados.

Por último, la relación del logro y el problema expresa la espectatibidad del proceso, es decir, la respuesta a las necesidades implícitas en el proceso de

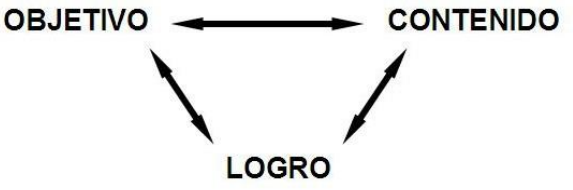
enseñanza- aprendizaje, que configuran las características del profesional y expresan el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales para satisfacer los requerimientos o las necesidades que dieron origen al problema.

Dimensiones en el proceso de evaluación

Las relaciones que se establecen entre el logro, el objetivo y cada una de las restantes configuraciones, determinan las dimensiones de pertinencia, optimización e impacto en el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales, las que se explican a continuación.

Pertinencia. Es dada si el logro responde al objetivo en relación con la adecuación de los contenidos. Esto es, lograr efectividad con eficacia, dado que los logros carecerán de sentido si no es congruente con las expectativas de los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones. Se corresponde con el grado en el cual el logro obtenido se adapta a los requerimientos que se han establecido. La pertinencia se expresa en la figura 6.2.2.

Figura 6.2.2.

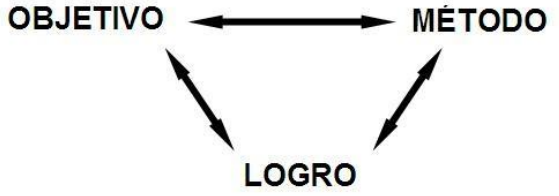


Nota. Elaboración propia del autor.

Optimización. Se expresa si el logro responde al objetivo en relación con el

método empleado, o sea alcanzar un logro efectivo y con la eficiencia que se demanda. El método es el modo de desarrollar el proceso, es la configuración que expresa su dinámica y en su relación dialéctica con el objetivo, el contenido y la evaluación está la fuente del desarrollo del proceso.

Figura 6.2.3.



Nota. Elaboración propia del autor.

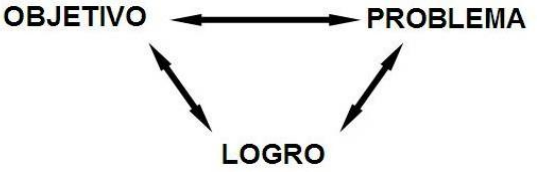
Los objetivos deberán estar expresados en términos de soluciones de problemas profesionales y sociales, por lo que para la solución de los mismos se requiere de métodos que propicien la participación activa del estudiante y a través de los cuales estos resuelvan problemas que se identifiquen con los problemas profesionales, pero sin perder de vista la eficiencia del proceso.

Impacto. Constituye el logro que responde al objetivo en relación con la satisfacción del problema, o sea un logro efectivo y de calidad, en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la formación de los profesionales. El impacto estará dado en la calidad de sus egresados que será la disposición de cómo enfrentan y resuelven los problemas profesionales y las necesidades de la sociedad que originaron el problema.

En la concepción de universidad comprometida con la sociedad, el impacto contribuye en la formación de profesionales, como actores conscientes, comprometidos y motivados con su quehacer profesional, por lo que no es difícil que éste supere el objetivo trazado y se realice en la solución de los

problemas sociales. Figura 6.2.4.

Figura 6.2.4.



Nota. Elaboración propia del autor.

Formas de la evaluación

Estas formas constituyen los modos de desarrollar el proceso de evaluación que se suceden en el tiempo y el espacio, y a través de los cuales se va desarrollando el mismo. Estos van aconteciéndose de manera cíclica y progresiva, lo que no significa que no se den en el mismo tiempo del desarrollo del proceso.

La evaluación, siendo un eslabón del proceso enseñanza-aprendizaje, a su vez puede ser comprendida como una sucesión de formas, que se identifican como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, que tienen la misma naturaleza del proceso que existe a través de dichas formas.

Por otra parte, las formas de la evaluación no sólo significan un modelo didáctico que pretende expresar una determinada sucesión temporal en el proceso evaluativo, sino que se comportan como procesos contradictorios que permiten explicar la dinámica misma de dicho proceso.

Heteroevaluación o evaluación externa. Se manifiesta centrada en los estudiantes y profesores que participan en el proceso, como una mirada de cada uno hacia los otros que son evaluados por estos. De esta manera se tendrá que considerar en la evaluación que hace el profesor de cada uno

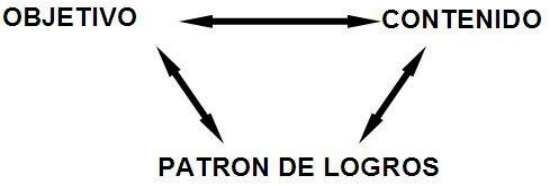
de los estudiantes, así como la que hace cada estudiante del profesor y de cada uno de los restantes estudiantes.

La heteroevaluación tiene un carácter individual y se realiza por cada estudiante o profesor, de acuerdo a su patrón de logros, el cual se construye desde sus referentes y propósitos, de manera tal que tendría que analizar cómo el patrón de logros se forma en el profesor y en cada estudiante.

Se entenderá por patrón de logros los contenidos que cada estudiante y profesor delimita y establece como sus expectativas del proceso, por ello en esta dimensión de la heteroevaluación, lo primero que elabora cada cual, es su patrón de logros y en base a él desarrolla la heteroevaluación.

Los referentes del profesor son en primer lugar sus objetivos, delimitados del microdiseño de las asignaturas, o aquellos que él establezca si no estuviera de acuerdo con los previstos en el programa, pero en todos los casos tienen un carácter general y el contenido también delimitado en el programa de la asignatura. El profesor, en aras de alcanzar el objetivo que constituye para él su tesis, determina dentro del contenido de su asignatura el patrón de logros, que como se ha planteado constituye ese contenido delimitado a partir del cual espera alcanzar el objetivo. Figura 6.2.5.

Figura 6.2.5.



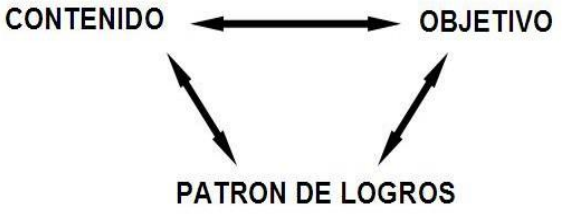
Nota. Elaboración propia del autor.

La delimitación del contenido como es concebida en el microdiseño curricular

tendrá una dimensión, primero epistemológica, dada en la delimitación de aquel objeto de la cultura que es requerido en la solución de los problemas profesionales, y una dimensión profesional, cuando en ese contenido se toma en consideración el profesional que se está formando; esta delimitación constituye el contenido al que el profesor hace referencia en la contradicción objetivo – contenido, la solución de dicha contradicción se logra mediante el patrón de logros.

Los referentes de los estudiantes están en primer lugar en el contenido al que se está enfrentando, un contenido no delimitado totalmente, sino en construcción, a partir de la propia marcha del proceso va conociendo y construyendo gradualmente; a diferencia del profesor, el estudiante no parte ni de objetivos ni contenidos previamente delimitados, sino de contenidos que va construyendo y que en aras de este contenido es que va trazándose los objetivos que también van siendo parciales, inmediatos y que estarán vinculados con aquellas metas inmediatas que el estudiante se va trazando. La relación dialéctica entre el contenido como tesis de la que parte el estudiante y los objetivos que se va trazando como antítesis, le permite construir su patrón de logros como síntesis, como se muestra en la relación de la figura 6.2.6.

Figura 6.2.6.



Nota. Elaboración propia del autor.

El patrón de logros del estudiante es más dinámico que el del profesor, y por

tanto se transforma a lo largo del proceso, desde él evalúa a los restantes estudiantes y al profesor.

La diferencia entre el patrón de logros del estudiante y el del profesor radica en que éste parte de lo general que le es dado desde el programa de la asignatura o de sus criterios sobre el mismo. En cualquiera de los casos anteriores los objetivos y contenidos para él tienen un carácter general y abarcador, mientras que para el sujeto el contenido es singular, es lo que él interpreta o le llega en el proceso y que construye de manera concreta.

Tanto para el profesor como para el estudiante, la heteroevaluación se realiza sobre la base de su patrón y mediante ella se apunta a la satisfacción o no que pueden sentir los participantes con respecto al grado de instrucción. De forma más explícita, el profesor determina si cada estudiante satisface su patrón de logros y con ello el proceso le crea una satisfacción y un interés, o por el contrario le puede llegar a producir un rechazo, una determinada insatisfacción; por otra parte el estudiante a partir de la comparación de su patrón con el profesor puede provocarle una satisfacción o un rechazo en dependencia de si éste es capaz de satisfacer sus expectativas y proponer nuevas metas.

Esta dimensión de la evaluación (heteroevaluación), vista de manera aislada, entra en contradicción con el modelo de evaluación participativa y constructiva, pues:

- La evaluación del profesor se vuelve lineal y rígida, y de este modo lo único que puede comprobar el profesor es la existencia de un conocimiento repetitivo, porque si el profesor lo que hace es comparar lo que el estudiante hizo contra su patrón, él no ve la relación y el desarrollo del estudiante en el resto del grupo.

- No hay una construcción de objetivos, lo que limita el carácter participativo del proceso.

Coevaluación o evaluación compartida

La coevaluación se centrada en la interacción entre los estudiantes y profesores que participan en el proceso, en la negociación de profesor y los estudiantes, entre ellos y con el primero.

Por medio de la coevaluación se logra la negociación de un patrón de logros, en el que el profesor aporta desde su mirada de lo general a lo singular, expresada entre sus objetivos y los contenidos de la asignatura, y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de logros común. Figura 6.2.7.

Figura 6.2.7.

Nota. Elaboración propia del autor.

La coevaluación propicia la elaboración de un patrón de logros que es socializado por el grupo lo que constituye un nivel intermedio, particular, entre lo general de las categorías con que trabaja el profesor, y lo singular de los objetivos y contenidos de cada estudiante, de manera que expresa la

dialéctica entre lo general del trabajo del profesor, lo particular del patrón negociado en el colectivo y lo singular de cada estudiante.

La coevaluación propicia el compromiso mediante la socialización de los patrones individuales, y esta perspectiva grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite establecer estrategias en el proceso que cambian el rol de receptor del estudiante, o el rol de quien realiza sólo las tareas asignadas por el profesor, a un papel participativo, pero además debe ser constructivo al propiciar que los estudiantes propongan sus soluciones, sean promotores de sus patrones de logros, todo ello los compromete en la búsqueda de nuevas informaciones, en la propuesta y debate de sus criterios y como espacio de construcción de significados y sentidos, capaz de que se comprenda la colaboración entre estudiantes y profesores como un proceso horizontal.

La coevaluación presupone que la evaluación se realice en la propia relación entre estudiantes, en una dinámica capaz de promover la significación de la discusión en el grupo, pero esta discusión debe ser guiada desde la propia estrategia elaborada para el proceso, pues de no conducirse correctamente, puede conllevar a la creación de falsos patrones, pues lo que se logra, en ocasiones, con esos falsos patrones de logros, no es la calidad, sino tratar solamente de superar al resto de los estudiantes y no el ser cada vez mejor, de modo que el docente debe ser capaz de orientar, a través de métodos adecuados, el proceso de evaluación de tal modo, que se logre en los estudiantes la creación de patrones de logros adecuados, pues al alcanzarlos les permiten elevar sus desempeños, contribuir a desarrollar la capacidad transformadora humana profesionalizante, sustentada en los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones profesionales y sociales.

En ocasiones la práctica, con que la coevaluación se realiza, contribuye a que

el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante para él es sobresalir, ganar a los otros y obtener la máxima puntuación. De esta forma el estudiante difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, es decir, sobre qué aprendió y cómo logró aprender.

La evaluación, vista desde esta perspectiva, debe lograr una interrelación entre una evaluación individual y otra grupal; o sea, un proceso que permita a cada integrante del grupo reflexionar sobre su aprendizaje, delimitado por su propio patrón y lo confronta con el aprendizaje seguido por los demás integrantes del grupo, visto desde el patrón socializado; lo que permite desarrollar una percepción desde el punto de vista grupal sobre el desarrollo de cada uno de sus miembros, por supuesto el patrón grupal debe de acercarse al patrón del profesor y en ello va la maestría de éste.

Autoevaluación o evaluación interna

La autoevaluación se desarrolla a un nivel cualitativamente superior en la que se regresa a la evaluación de cada estudiante y profesor, pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón grupal, cuando los estudiantes y profesores se reconocen a sí mismos y son capaces de cuestionar su patrón. De esta manera se tendría que considerar en ella la evaluación realizada por el profesor desde una mirada crítica del proceso de formación que desarrolla y la que hace cada estudiante de su propio proceso formativo.

Cuando el estudiante es capaz de evaluar su patrón, respecto al patrón grupal, comprender sus diferencias y trazarse nuevas metas, o cuando él reconoce que está por encima o por debajo del patrón grupal y se traza nuevas metas, conforma un nuevo patrón de logros transformado cualitativamente superior, lo cual incuestionablemente debe estar guiado por

el profesor.

Por otra parte, el patrón del profesor no se limita a los contenidos específicos, sino también a los aspectos didácticos que propicien el éxito del proceso, cómo lograr que los sujetos se apropien del patrón por él establecido, y por otra parte delimitar si los contenidos fueron los adecuados en profundidad y en nivel de sistematización.

El profesor tiene que ser capaz de reconocer las insuficiencias en su patrón que no se reduce a los contenidos propios de la asignatura, sino también a los aspectos didácticos que propicien el éxito del proceso, construyendo su nuevo patrón transformado.

Es muy importante saber qué piensa el estudiante acerca de su propio proceso de profundización del contenido, del programa aplicado, de la metodología empleada, de los recursos usados, entre otros aspectos de los cuales paulatinamente se hace consciente. Es inevitable que cada estudiante tenga su propio juicio de valor respecto a esos temas y es preciso poner los medios para que los haga explícitos. Para que la autoevaluación sea eficaz el profesor debe preparar al estudiante y ofrecer situaciones que la favorezcan. Figura 6.2.8.

Figura 6.2.8.

Nota. Elaboración propia del autor.

De esta manera se tendría que considerar en ella la evaluación realizada por el profesor desde una mirada crítica del proceso de formación que desarrolla y la que hace cada estudiante de su propio proceso formativo.

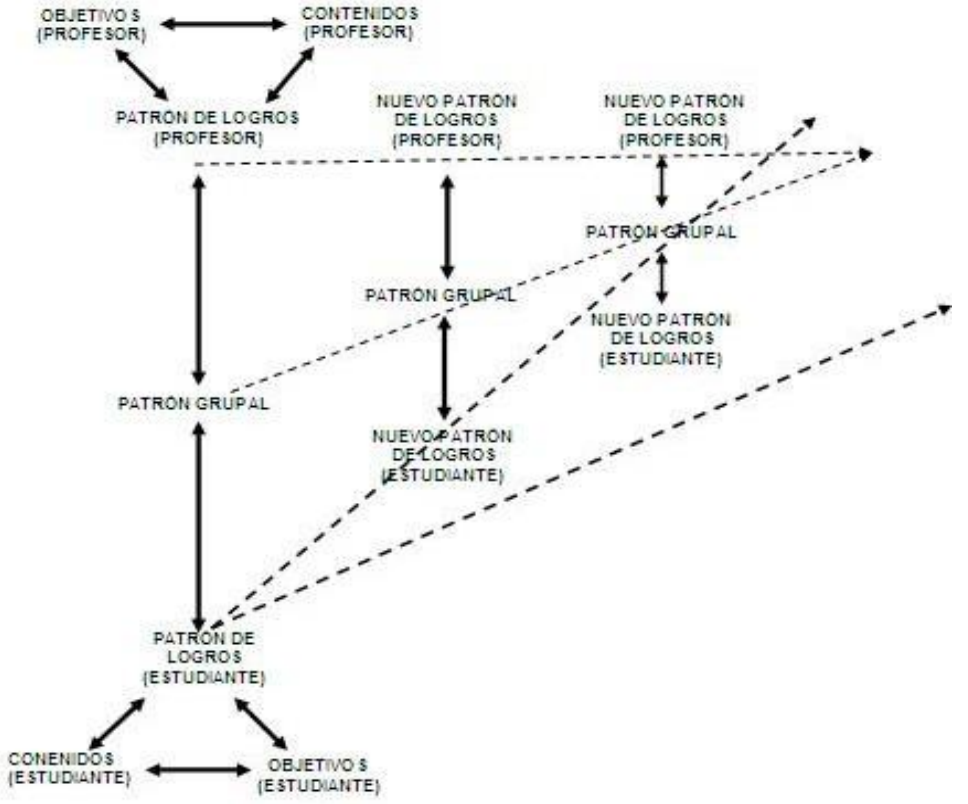
Por otra parte, como consecuencia de la autoevaluación se contribuye a la formación de la capacidad transformadora humana profesionalizante de los estudiantes, y en particular con cualidades como:

1. Realizarse plenamente, al ser capaz de trazarse nuevas metas y alcanzar logros superiores.
2. Desarrollar su capacidad de crítica, capaz de favorecer su independencia y creatividad.

En resumen, si bien la heteroevaluación constituye un primer eslabón en el proceso evaluativo, éste tiene que conducir a una coevaluación en la que se construya el patrón grupal. Quedarse en la coevaluación, convierte en estático ese patrón grupal y no permite que este constituya un nivel de referencia dinámico y ascendente, con la autoevaluación; el patrón grupal entra en contradicción con los patrones individuales tanto del profesor como de los estudiantes, entonces la autoevaluación se convierte en un proceso en el que el razonamiento desarrollado por cada estudiante y profesor, a partir de los juicios alcanzados en ese momento, permite reconocer en cada uno la transformación que tiene que hacer, las nuevas metas por trazarse, y ello necesariamente conlleva a elevar el patrón de cada uno de los estudiantes y a que el profesor precise cómo elevar el patrón grupal. La autoevaluación propicia el ascenso del patrón grupal. Ello conduce a una nueva heteroevaluación, a partir de la autoevaluación de cada estudiante, pero ahora desde un patrón más alto, más cercano a los propósitos trazados por el profesor, repitiéndose el ciclo de coevaluación y autoevaluación. Figura 6.2.9.

De esta forma se argumenta cómo el proceso de evaluación sigue el camino de un razonamiento lógico, en que los juicios se transforman en razonamientos, y estos en nuevos juicios, en una dinámica entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

Figura 6.2.9.



Nota. Elaboración propia del autor.

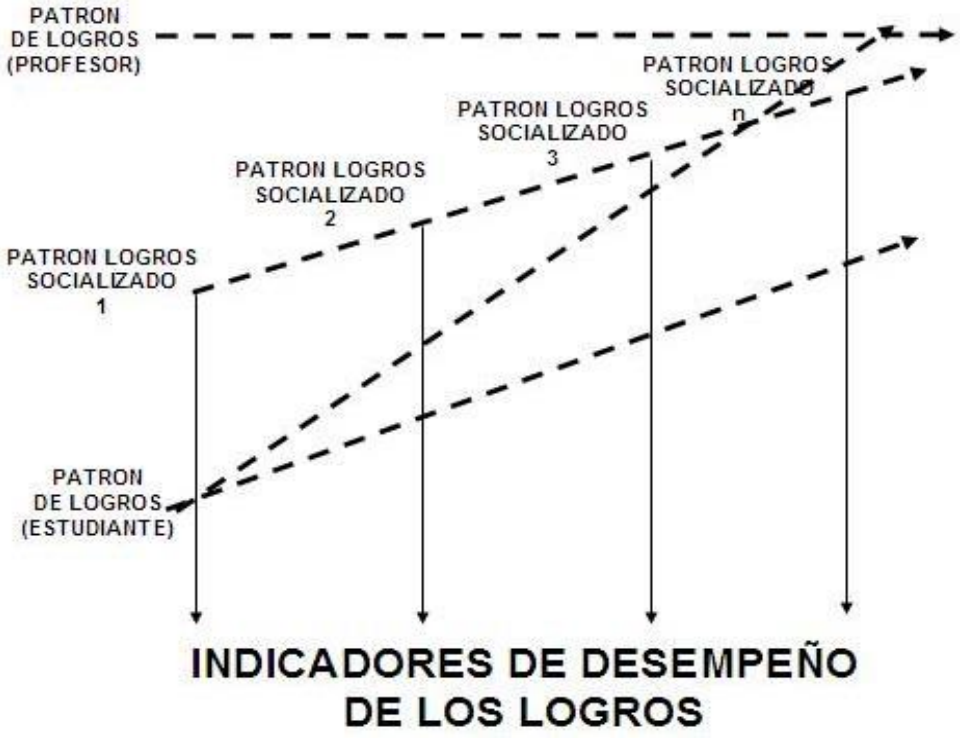
La construcción de los patrones socializados han de han de corresponderse a desarrollo de la coevaluación y aparecer en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje por los profesores.

Si bien los patrones se construyen en el propio proceso estos se tienen previstos por el profesor desde su planificación, lo cual comprende la

determinación de los logros esperados por el profesor y que se concretan en los indicadores de desempeño previstos para cada uno de los momentos planificados. Figura 6.2.10.

Figura 6.2.10.

Indicadores de Desempeño de los logros



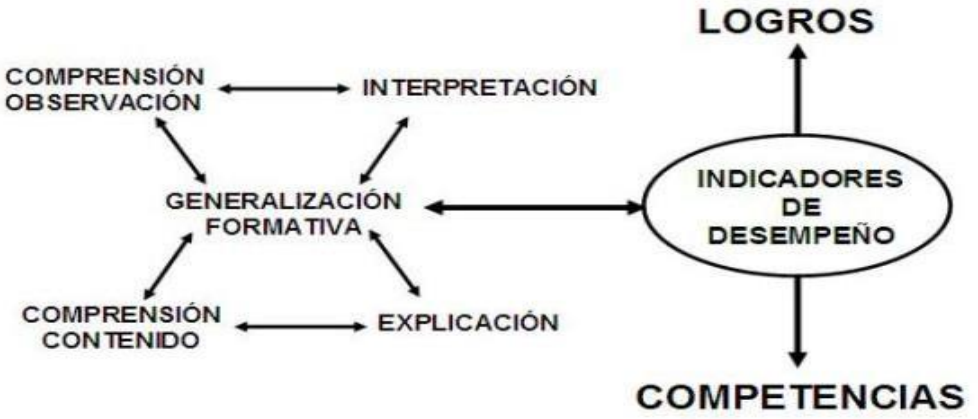
Nota. Elaboración propia del autor.

Los indicadores de desempeño se determinan de la integración de las dimensiones de la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que se puede afirmar que la evaluación se constituye en el factor dinamizador del proceso en su totalidad y justifica, por tanto, el movimiento que se establece en la estructura del tema. Figura 6.2.11 se representan las relaciones de las dimensiones de la dinámica y la evaluación

que tienen en la generalización formativa su síntesis y es precisamente los indicadores de desempeño, los que expresan los estadios en la generalización formativa.

Por otra parte estos estadio en los indicadores de desempeño se corresponden a los logros que se aspiran deben ir alcanzando los estudiantes en la formación de las competencias, lo cual es flexible y se concreta en cada caso.

Figura 6.2.11.



Nota. Elaboración propia del autor.

Los indicadores se precisan en contenido específico, pero han tener en consideración cada caso concreto pero han de tener en consideración los aspectos que caracterizan la comprensión de la observación y la interpretación en cada estadio, identificando los rasgos o características de cada nivel de la comprensión y la interpretación.

Por otra parte lo aspectos de la comprensión del contenido que se pretende incorporen en sus explicación de hechos, fenómenos y procesos de la realidad, permiten caracterizar el desarrollo de la generalización formativa a través de los indicadores de desempeño.

Como fue señalado los indicadores de desempeño se corresponden con los patrones de logros como la aspiración del profesor e a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje, donde las formas de la evaluación, a saber: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación constituyen los espacios y tiempos del proceso de evaluación donde se integran las dimensiones de la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y en los cuales se propicia la propia dinámica del proceso, como se representa en la figura 6.2.12.

Figura 6.2.12

Nota. Elaboración propia del autor.

Como consecuencia del estudio del proceso de evaluación y su inserción en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las consideraciones del Modelo Pedagógico desarrollado en los capítulos tercero y cuarto, así como de la precisión de las configuraciones y dimensiones del proceso de evaluación, se delimitan como regularidades:

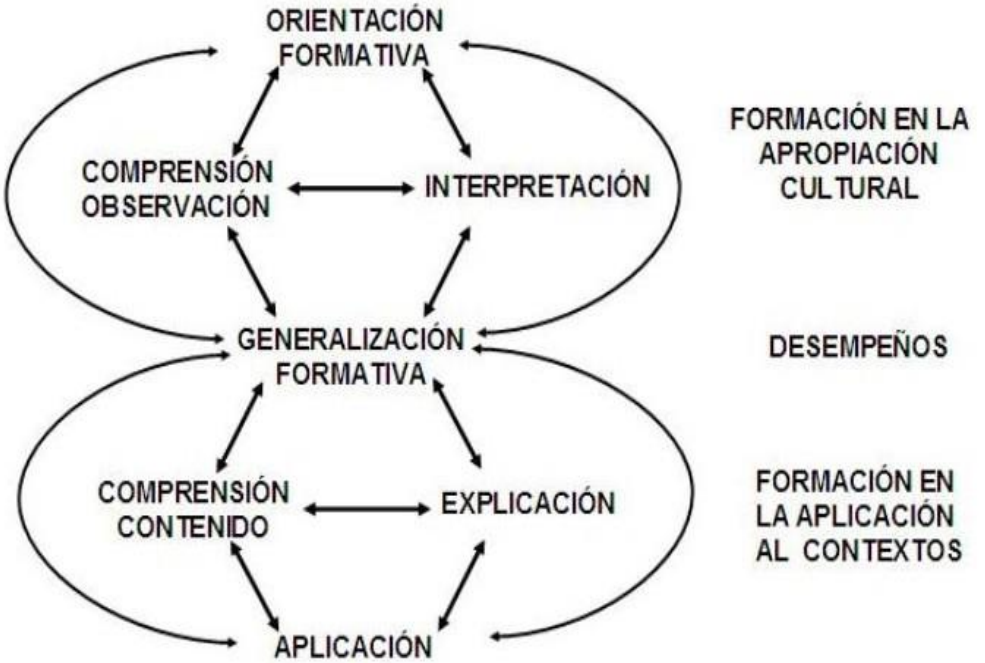
1.- La generalización formativa es síntesis de la relación dialéctica entre la comprensión de la observación y la interpretación que devienen en el reconocimiento de la realidad cultural expresada en el contenido del proceso de enseñanza- aprendizaje, diseccionado por la orientación sistematizadora.

2.- La generalización formativa es síntesis de la relación dialéctica entre la comprensión del contenido y la explicación en la mediación de la aplicación a fenómenos y procesos de la realidad profesional y social.

3.- La formación por competencias implica la formación para el desempeño en la realidad del contexto y ello se sustenta en la relación entre dinámica de la apropiación de la cultura y la formación en la aplicación en contextos, que se sintetiza en la generalización formativa en el desempeño. Figura 6.2.13.

Las regularidades anteriores constituyen el sustento para el establecimiento de una metodología de evaluación de la Educación Superior en la consideración de la formación por competencias.

Figura 6.2.13.



Nota. Elaboración propia del autor.

6.3. Integración de la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En la integración de la dinámica y la evaluación ha de tenerse en consideración la naturaleza hermenéutico-dialéctica del proceso enseñanza-aprendizaje, pues permite significar las relaciones que propician la dinámica y la evaluación de dicho proceso.

En la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje la apropiación de la cultura se desarrolla en la relación dialéctica entre la comprensión de la observación y la interpretación, que caracteriza el reconocimiento de la realidad por el estudiante, a través de la información en datos, cuya fuente no se limita a los datos fácticos, sino que estarán también los datos tendenciales y teóricos interpretados desde la cultura del estudiante, lo que constituye una relación esencial que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La observación, en su naturaleza objetivo-subjetiva, es inherente y a la vez contradictoria con la interpretación subjetivo-objetiva, en tanto que se observa lo que es interpretado, y a su vez la interpretación está condicionada por la observación. La observación, en consecuencia, es expresión de la relación integrada entre el todo y las partes y está mediada por el proceso lógica hermenéutico dialéctico seguida en la construcción del conocimiento científico por el estudiante y le propicia la apropiación de la cultura al configurar la información en contenido.

La afirmación de que se considera la construcción del conocimiento científico es consecuente con el carácter de la Educación Superior, de ser profesionalizante, a través de la investigación científica y la gestión socio cultural, sustentada en el conocimiento científico.

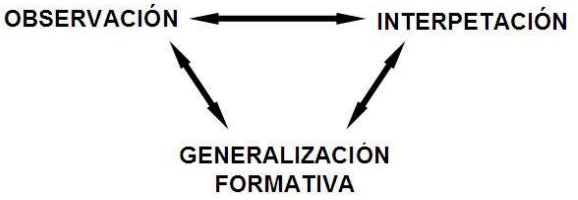
En consecuencia se puede definir la observación como un proceso objetivo-

subjetivo que se desarrolla con carácter hermenéutico dialéctico, integrador del todo y las partes, donde se configura el conocimiento de la realidad. La observación adquiere trascendencia en su unidad con la interpretación, y en la diversidad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, como construcción del conocimiento científico necesariamente condicionado por el estudiante observador que se apropia de la cultura, lo que implica a su vez la recreación.

La consideración del reconocimiento de la realidad en la relación dialéctica entre la observación y la interpretación se sustenta en las sistematizaciones epistemológica y metodológica que propician la generalización del contenido por el estudiante, en tanto que la sistematización conlleva la determinación de niveles estructurales superiores, de mayor abstracción en los conocimientos y métodos, lo que implica una generalización y su profundización en sus contenidos por los estudiantes.

Con lo cual se desarrolla la generalización formativa que sustentan la transferencia y aplicación a diversas situaciones de mayor nivel de complejidad y en contextos diferentes, lo que propicia en los estudiantes su realización y motivación. Como se representa en la figura 6.3.1.

Figura 6.3.1.



Nota. Elaboración propia del autor.

La evaluación, además del rol valorativo, tiene una incidencia fundamental en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la consideración que la evaluación dinamiza el desarrollo del proceso en su aplicación. Considerando, entonces, que la relación dialéctica entre la comprensión y la explicación mediada en la generalización formativa y la aplicación en los problemas profesionales que caracterizan el desempeño en la realidad por el estudiante. En una relación que se representa en la figura 6.3.2.

Figura 6.3.2.

Nota. Elaboración propia del autor.

La consideración del desempeño en la realidad, en la relación dialéctica entre la generalización formativa y la aplicación, se sustenta en las sistematizaciones epistemológica y metodológica que propician elevar los contenidos a niveles estructurales superiores, de mayor abstracción de los conocimientos y métodos, lo que implica una generalización y su profundización en sus contenidos por los estudiantes.

Con lo cual, además, se propicia la transferencia y aplicación a diversas situaciones de mayor nivel de complejidad y en contextos diferentes, lo que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tema unidad integradora del diseño, la dinámica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Otra consideración en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye la caracterización del tema como unidad integradora de la dinámica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que además constituye la célula del diseño curricular y es el primer nivel de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se desarrollan todos los eslabones del proceso de enseñanza- aprendizaje y las relaciones esenciales de éste.

Es al concluir el tema donde se aspiran que cambien los criterios cualitativos distinguibles en el comportamiento de los estudiantes, fundamentalmente en el saber y hacer que manifiestan, cuestión ésta que lo diferencia de una clase, donde solo se logran cumplir tareas parciales y de corto alcance.

Puede tener lugar en los más disímiles contextos y condiciones, siempre y cuando se propicie la adecuada interacción y participación de los estudiantes, dinamizado en la contradicción entre la apropiación de la cultura y la profundización de los contenidos, a través de las sistematizaciones epistemológica y metodológica, mediado por la orientación sistematizadora y la generalización formativa que se desarrolla a través de la sistematización formativa, que en calidad de eventos del proceso, identifican las relaciones de la dinámica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tienen su esencia en el sistema de relaciones sociales; en este espacio y tiempo se significa que sea sólo en la modalidad presencial.

La sistematización formativa constituye el evento a través del cual trascurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y donde los estudiantes y profesores implicados, en sus relaciones en el seno del proceso configuran sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, potenciando sus

capacidades transformadoras profesionales y sociales.

En la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje también han de estar presentes el sistema de contradicciones que condicionan y generan el desarrollo y autodesarrollo de los estudiantes y profesores implicados, donde la relación dialéctica entre las sistematizaciones epistemológica y metodológica mediada por la orientación sistematizadora y la generalización formativa.

El tema por tanto, estructuralmente, constituye una sucesión de eventos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tienen lugar tanto en el ámbito de la institución como fuera de ésta, en formas de seminarios, conferencias, talleres, mesas redondas, conversatorios, desarrollo de proyectos, visitas a la producción; pero que tienen en común el desempeño en la solución de algún problema, real, modelado, teórico, práctico, de la producción, de los servicios, investigativo, entre otros, lo que significa la formación en contextos.

Consideraciones metodológicas para la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

A. Caracterización de la asignatura

La caracterización de la asignatura, como estructura espacio temporal determinada en un semestre, incluye la identificación de la misma, el rol y lugar en la carrera, así como las competencias que se contribuye formar en esa etapa de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además la determinación de las condiciones para la metodología.

Para la asignatura específica se delimitan los objetivos, contenidos, a partir de los cuales se precisa el sistema de evaluación en la asignatura como un todo y las evaluaciones en cada tema, las cuales han de integrarse como un

todo, se delimitan si la asignatura requiere examen final o no; no obstante que en los actuales planes de estudio se propone un criterio de si la asignatura lleva examen final, ello debe determinarse a partir de la sistematicidad del contenido de la misma.

Se consideran los factores que propicien la concepción y puesta en práctica de la metodología, así como algunas que se opongan a la misma. Algunas de las más significativas, que como logro de la investigación, se han visto como más frecuentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- Capacitación teórica y técnica de los profesores.
- Preparación investigativa y en el contenido específico de los profesores.
- Preparación metodológica de los profesores.
- Existencia y condiciones de los recursos materiales, en especial, de los medios didácticos.
- Predisposición de los estudiantes y profesores por el proceso de enseñanza-aprendizaje en que están inmersos.
- Disposición del personal docente a aceptar los posibles cambios en su quehacer profesional, incluido la preparación didáctica.

Por otra parte, al aplicar la metodología al proceso de enseñanza-aprendizaje, concretado a una asignatura, se hace necesario cumplir determinados consideraciones que propicien el proceso.

- El profesor y los estudiantes deben reflexionar al apropiarse de los procedimientos y métodos empleados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que le permitan flexibilidad ante la diversidad de condiciones concretas.

- La puesta en práctica de la metodología de evaluación requiere del dominio por parte del profesor de métodos y procedimientos didácticos, en especial, de los métodos para llevar a cabo la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.
- El profesor debe estar preparado para desempeñarse como gestor axiológico cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje y de lo evaluativo como un participante más, y esto implica que los estudiantes lo reconozcan como participante de su proceso de transformación.
- Debo propiciar que se desarrolle la motivación en estudiantes y profesores, a través de la participación activa, independiente y creadora en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

B. Determinar la sistematización del contenido

Determinar la sistematización de los contenidos, que implica sistematizaciones epistemológica y metodológica, es decir, aquellos conocimientos y habilidades que el estudiante tiene que configurar y con ello los posibles valores y valoraciones, lo que no significa que en el tema se alcance la formación de valores. Lo que será el sustento para prever la orientación sistematizadora, que además debe considerar. Los criterios que deben adoptarse para esta sistematización crítica pueden ser, como mínimo, los siguientes:

- Congruencia de los contenidos con los objetivos del tema, en aras de alcanzar el logro del tema.
- Que los contenidos puedan generalizarse, transferirse.

- Que los contenidos operen a través del uso de metodologías, técnicas, procedimientos (instrumentación del contenido).
- Que los contenidos sean de significación profesional y contextual (funcionalidad del contenido).

Los temas deben tener el número de horas suficientes para garantizar la apropiación del contenido que sustenta la competencia, por lo que no debe ser menor de 20 horas, para que se puedan ejercitar los contenidos y desarrollar la capacidad transformadora humana profesionalizante.

Cada tema debe poseer un objetivo que exprese de modo sintético el contenido de la cultura, cuya apropiación posibilita resolver los problemas profesionales, como generalización de los problemas que se manifiestan en la realidad profesional y social. Además, el objetivo debe hacer explícito los niveles de sistematicidad con que se pretende lograr la apropiación del contenido.

El tema debe desarrollarse en espacios convencionales como son las aulas, los laboratorios docentes, talleres, así como en industrias, centros de investigación e incluso teatros y otros.

De acuerdo con esta concepción, por una parte, se desarrollan las sistematizaciones epistemológica y metodológica de la cultura que será configurada en los contenidos y por otra la delimitación de las etapas de la sistematización del contenido, identificadas en logros. Sin embargo, las referidas etapas de sistematización del contenido y los logros se convierten en las formas en que se concretan la comprensión, la interpretación, la motivación y la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de dichas etapas, que pueden ser las que el profesor determine en

función de las características del contenido, de la cultura y experiencias previas de los estudiantes.

El profesor para desarrollar la orientación sistematizadora deberá estudiar las características del grupo, del tiempo disponible, como factores que le permitan, elaborar su estrategia de trabajo, en la concreción de las dimensiones del proceso, a través de la estrategia. Su manera de operar debe conducir a la formación del contenido previamente determinado y estructurado, a partir de las sistematizaciones epistemológica y metodológica, y se repetirán tantas veces como el profesor determine, en un proceso en espiral, que tiene como génesis, la contradicción siempre ascendente entre estas sistematizaciones, que es mediada en la orientación sistematizadora y la generalización formativa que se va revelando en el contenido y el nivel de las potencialidades intelectuales del estudiante.

Así, cada momento de interacción sujeto–objeto, es decir, cada sistematización formativa del proceso, el estudiante se apropia de la cultura y profundiza en sus contenidos en el que entra en conflicto su nivel de desarrollo con la complejidad del objeto y los requerimientos para resolver la sistematización formativa que enfrenta, es decir, entre su cultura y sus necesidades culturales, que se sintetizan en su motivación y generalización. Para que este conflicto sea superado dialécticamente, se requiere del estudiante el desarrollo de sus potencialidades, como lo es la capacidad transformadora humana profesionalizante, de modo, que al ser superado el conflicto, se produzca un salto a un estadio de desarrollo de su capacidades transformadoras, restableciéndose una nueva contradicción ante la presencia de una nueva sistematización formativa, es decir, un nuevo estadio en la apropiación de la cultura y profundización del contenido.

Lo descrito es un proceso gradual de acercamiento a niveles más generales y esenciales de la formación y realización cultural del estudiante. Es un proceso complejo progresivo y ascendente en espiral, que al ser orientado por el profesor, teniendo en cuenta los logros de los estudiantes, como expresión de sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones a formar, así como las posibles etapas cualitativamente superiores y en desarrollo del proceso de apropiación del contenido posibilita, al estudiante, la introducción en el camino de la búsqueda, de la indagación, y al profesor, guiar conscientemente a aquel hacia la salida de la sistematización formativa, garantizando una adecuada planificación de la frecuencia, periodicidad, complejidad y flexibilidad del contenido.

El hecho de que el proceso de enseñanza–aprendizaje, y en particular la dinámica de la formación, transcurra bajo la lógica de los eslabones supone aceptar el papel activo, transformador y constructivo de los estudiantes, por una parte, y por la otra, que el desarrollo de las capacidades transformadoras del estudiante, no termina con la comprensión externa, imitativa y reproductiva, sino cuando se ha interiorizado en el proceso de construcción individual y colectivo, teórico y práctico. Todo ello permite, consecuentemente, la contextualización y aplicación.

Lo anterior no se alcanza en una clase o forma del proceso, sino en un tema, cuyos objetivos constituyen la transformación cualitativa del estudiante, porque es capaz de desarrollar cualitativamente su capacidad transformadora ya que propicia la integración de conocimientos, dominar ciertos procedimientos del pensamiento, desarrollar habilidades, valores y valoraciones, además porque permite el surgimiento de nuevos intereses y sentimientos, se movilizan sus potencialidades; en síntesis: desarrollar las capacidades transformadoras y de hecho su condición humana.

C. Caracterización del sistema de evaluación

Teniendo en cuenta que el proceso de evaluación está inmerso en un proceso de construcción de significados y sentidos, y que por tanto, debe ser consustancial al mismo, la metodología del sistema de evaluación, debe contribuir a fomentar la capacidad de crítica, autocrítica, independencia y creatividad en los estudiantes, por lo que éste debe caracterizarse por:

- Un elevado carácter participativo y constructivo, con lo cual el proceso de enseñanza–aprendizaje además de instructivo asegura su carácter educativo y desarrollador.
- Potenciar los niveles de desarrollo de la formación del profesional, a través de cambios cualitativos en comportamiento de las capacidades transformadoras de los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de un pensamiento investigativo, crítico, reflexivo, transformador e independiente, lo cual se propicia en la coevaluación y la autoevaluación de los participantes.
- Promover la consolidación del proceso de enseñanza–aprendizaje como un espacio de construcción de significados y sentidos, sobre la base de las sistematizaciones epistemológica y metodológica, que propicie lo profesionalizante y lo investigativo en la formación.
- Contribuir al desarrollo de un ambiente donde la evaluación no sea vista como un proceso que inspire temor a los estudiantes, ni jerarquía de autoridad al profesor.

D. Diagnóstico del grupo de estudiantes

El procedimiento del diagnóstico del grupo de estudiantes tiene el propósito de obtener criterios acerca de cultura, ideas previas, que deben poseer los estudiantes vinculados con el contenido de la asignatura, que se va a

desarrollar y, además, detectar las situaciones reales de los estudiantes, dificultades y potencialidades.

Así mismo está el conocimiento previo sobre el grupo de estudiantes que se desarrollará, a partir de los resultados previos a su inicio en la asignatura, lo cual puede ser de sus logros en la propia universidad o de la formación anterior, en el caso de los nuevos ingresos. Para ello se aplicarán las técnicas tradicionales como se muestra a continuación:

- Valoración de los documentos del expediente de cada estudiante, logros académicos y procedencia.
- Aplicar técnicas de diagnóstico con diseños establecidos para estos fines, aplicadas en las primeras clases que permitan profundizar en el nivel de desarrollo de cada uno de los estudiantes.
- Aplicar ejercicios evaluativos de carácter específico en el contenido de la asignatura, talleres de reflexión y debates, todos los cuales permiten obtener la información necesaria al profesor.

Si el diagnóstico es realizado en la clase introductoria, puede ser el momento de adaptar todo el proceso posterior, por lo cual se recomienda su realización al inicio de la asignatura, aunque debe mantenerse a lo largo de ésta, para valorar los cambios que se han ido operando en los conocimientos e ideas diagnosticadas al inicio.

E. Instrumentación de la evaluación por eslabones de la dinámica del proceso

En conformidad con la concepción de evaluación planteada, evaluar los logros del proceso de enseñanza - aprendizaje, en las asignaturas, y en particular de los temas, significa valorar no sólo los logros finales de este proceso, en términos de logros en el desarrollo del comportamiento del

estudiante, sino valorar también el proceso en sí mismo, sus avances y retrocesos, y esto a su vez significa evaluar el logro, en relación a las restantes configuraciones, esto es, objetivo, objeto, contenido, métodos y problemas.

Un sistema de evaluación tiene que responder tanto a las dimensiones de la dinámica como a los de la evaluación, como se representa en las acciones de la instrumentación de la metodología, de manera que los eslabones de la evaluación contribuyan al desarrollo de la dinámica, como se especifica a continuación.

Motivación

La motivación se caracteriza por el reconocimiento de los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes para establecer su vinculación con nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, en la cual se debe tener presente que cuando los estudiantes no comparten, desde el inicio, los objetivos del profesor, se hace necesario promover los intereses de los estudiantes, donde la coevaluación reviste un significativo papel al propiciar la relevancia y sentido de los nuevos contenidos, mediante la socialización de sus conocimientos e intereses previos, teniendo en cuenta el objeto, su contextualización y su expresión en el propio contenido.

El sistema de evaluación debe propiciar la apertura y disponibilidad para aprender. Para esto es importante propiciar el surgimiento de nuevos problemas en los estudiantes, teniendo siempre presente que éstos no deben ser ni tan simples que no ocasionen conflicto alguno y mutilen toda posible actividad intelectual del estudiante, ni tan complejas, que el conflicto cognitivo creado sea imposible de superar a partir de los conocimientos previos.

La evaluación debe lograr en este eslabón el intercambio de conocimientos previos y la negociación de intereses con vistas a lograr formar un patrón común de intereses y conocimientos previos que permita enfrentar con éxito el nuevo contenido, lo que implica que el profesor debe prestar especial atención en:

- Partir de los intereses y motivos de cada estudiante con la intención de transformarlos, si es necesario, para fomentar un interés colectivo por lo que se aprende (coevaluación).
- Cuestionamientos, acerca de los conocimientos y habilidades previas que posee cada uno de los estudiantes relacionados con el nuevo objeto de estudio que se introduce y establecer los nexos pertinentes entre dichas experiencias y el nuevo objeto y contenido (autoevaluación).
- Estimular los conocimientos previos, haciendo que reflexionen y discutan sobre estos en un espacio de construcción de significados y sentido gestado en la cooperación y colaboración de los estudiantes y profesores, de modo que cada participante realice una valoración de los demás (heteroevaluación).
- A partir de esta negociación de intereses y de conocimientos se debe ir conformando un patrón grupal de intereses y conocimientos previos fundamentalmente a través de la coevaluación, que permita al profesor y al colectivo enfrentar el nuevo objeto de estudio con un nivel adecuado.

Comprensión

El eslabón del proceso lo constituye la comprensión del contenido. Comprender algo es tener una imagen que permita al estudiante identificar, hacer comparaciones, relacionar lo nuevo con lo conocido, por lo que en esta

fase, los estudiantes deben comprender e identificar cómo seguir el camino del conocimiento para apropiarse de éste, así mismo, deben comprender las bases conceptuales y leyes del nuevo contenido, para entonces encontrar nexos y establecer relaciones.

En este eslabón la evaluación estará dirigida a valorar el grado de implicación de los estudiantes con el profesor en la construcción del contenido, donde generalmente se aplica un método para este fin, que despliega un conjunto de acciones que una vez sistematizadas se convierten en habilidades del estudiante, lo cual puede ocurrir a través de las diferentes formas del proceso que sirvan de estructura espacio temporal al proceso de enseñanza-aprendizaje encaminadas a la comprensión, y en las que se le debe crear al estudiante las condiciones para que tengan un papel más significativo, en dependencia del momento, de la característica del contenido y de su grado de desarrollo en el grupo.

Para lograr un proceso de comprensión del contenido más significativo, debe someterse a discusión en el grupo de estudiantes, la solución de los ejercicios evaluativos a través de cuestionamientos, que pongan en evidencia la necesidad de un nuevo conocimiento, despertando sus intereses por resolverlo.

En este eslabón, por tanto, debe lograrse la construcción gradual de los contenidos, a través del establecimiento de nexos y relaciones, y esto tiene que dinamizarse en la evaluación.

El profesor desde su patrón de logros valora, a través de una heteroevaluación, si los estudiantes son capaces de:

- Reproducir contenidos.
- Establecer nexos y relaciones.

- Identificar componentes o aspectos del contenido.
- Identificar estructuras (leyes, modelos, entre otros)
- Ejemplificar estructuras.
- Dar respuesta a ejercicios reproductivos.

Por otro lado el estudiante a partir de su patrón de logros, valora al profesor, en el sentido de si éste es capaz o no de satisfacer sus expectativas para lograr sus objetivos, y además valora a los restantes estudiantes, haciendo comparaciones acerca del grado de construcción de los contenidos de cada uno.

Luego a través de la construcción socializada de significados, donde participan todos los estudiantes y con una adecuada orientación del profesor, se logrará la conformación de un patrón grupal de logros, que será un referente o patrón comprendido entre los patrones individuales, propiciándose en una coevaluación y autoevaluación que se eleven los patrones de cada estudiante, respecto al patrón grupal, pues éstos se van a autoevaluar con respecto a este patrón de logros como un proceso continuo.

Los ejercicios evaluativos estarán encaminados a lograr la formación de patrones individuales de logros, y como producto de una coevaluación, éstos originan un patrón a nivel grupal, a partir del cual cada estudiante se autoevalúe y como logro de esta autoevaluación, conforme un nuevo patrón de logros individual, superior al anterior, lo que dará lugar a una nueva heteroevaluación, para ello el profesor ha de tomar en consideración que en la relación dialéctica entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación se dinamice el proceso, en aspectos tales como:

- Heterogeneidad de los niveles cognitivos de los estudiantes: en dependencia del lugar en que se inserte el tema en cuestión, de las características de los estudiantes, del nivel precedente de los mismos, del

grado de interés que lograron alcanzar en el eslabón de la motivación y de otros factores, serán diferentes los niveles cognitivos de los estudiantes para afrontar el nuevo contenido.

- Confrontación de puntos de vista contrarios: éste es un aspecto muy importante que contribuye a la construcción efectiva de los contenidos en estas interacciones sociales; es decir, poner frente a frente puntos de vistas distintos, con un grado óptimo de divergencia, los cuales son punto de partida para una fructífera confrontación, la que en efecto puede dar lugar a la elaboración de nuevas respuestas, cambios y transformaciones en las representaciones, ideas y realizaciones de los estudiantes, lo que conllevará a la modificación positiva de los patrones de logros de estos y del profesor.
- Cuestionamiento sistemático: a través de estas acciones, los participantes del proceso podrán valorar el nivel de apropiación de la cultura y profundización de los contenidos de los estudiantes, los que podrán valorar la capacidad del profesor de preguntar de forma clara, precisa y adecuada, y también si éste es capaz en todo momento de satisfacer sus dudas, lo que contribuirá a la formación de los patrones individuales de cada estudiante y a la conformación de un patrón grupal adecuado.
- Elevar el nivel de todos los estudiantes: ya que en algunos casos puede ser bajo el patrón individual de alguno de estos, que no les permita comprender la solución aportada, quedando éste rezagado al resto de los participantes; o por el contrario, en otros casos puede el patrón individual superar, en gran orden, a los del resto de los estudiantes. Se trata, en último término, de lograr un nivel adecuado en el grupo que permita la conformación de un patrón grupal de logros que se encuentre

representado en la mayoría de los estudiantes.

- Propiciar mediante la evaluación, la búsqueda de la información precisa durante el proceso de solución con un estilo de apoyo dirigido más a hacer preguntas que a dar respuestas, lo que contribuirá a una valoración por parte del profesor de cada uno de los estudiantes, de acuerdo al grado de profundidad en las respuestas de éstos, y al mismo tiempo a una valoración de cada uno de los restantes miembros del grupo y del propio profesor.

- Orientar, a través de una guía, con carácter auto instructivo, un sistema de ejercicios evaluativos, que pueda desarrollarse en el proceso de enseñanza- aprendizaje más disímil, diseñado en conformidad con las ideas antes planteadas. La guía deberá contener tantos tipos de ejercicios evaluativos de diferente carácter (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) como niveles de profundidad correspondientes a las etapas de sistematización en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigida a la autoformación y autoevaluación.

Generalización

La generalización, como logro en el estudiante, se alcanza cuando es capaz de aplicar el contenido a situaciones nuevas, lo cual le permite enfrentarse a diversos problemas donde no está dado solamente el contenido conocido, por tanto no lo puede reproducir tal como se apropió de él, sino que tiene profundizar conscientemente el proceso a partir de niveles superiores de dificultad, lo que conlleva a encontrar nuevas relaciones en la estructura del contenido, y a reafirmar este contenido desde un proceso de recreación y transformación en el propio proceso de apropiación de él. Es un proceso que presupone la integración y generalización de los contenidos y en el que

cobra especial importancia la dinámica de la evaluación a través de la contradicción siempre ascendente entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

En la dimensión de generalización, el profesor valora el patrón de los estudiantes a través de:

- Ejercicios evaluativos que promueven la capacidad de encontrar nuevos nexos y relaciones más profundas.
- Ejercicios evaluativos que impliquen la formulación de hipótesis para la solución de los mismos, y la comprensión y explicación de estas soluciones en el proceso interpretativo.
- Ejercicios evaluativos que aporten la posibilidad de transformación del contenido para ser aplicado a disímiles situaciones y contextos.
- Ejercicios evaluativos que brinden la posibilidad de aplicar con tendencia creativa el contenido a situaciones nuevas.
- Ejercicios evaluativos que propicien la elaboración de argumentos con fluidez, coherencia, adecuación y cohesión, así como con el nivel de esencia y generalidad requerido.
- Ejercicios evaluativos que promuevan la independencia y diversidad en sus criterios, refutaciones y respuestas.
- Ejercicios evaluativos que promuevan el proceso lógico de solución y la flexibilidad en la ejecución en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado los estudiantes, al partir de sus conocimientos acerca del contenido que ha construido y de los objetivos que se propone alcanzar en la aplicación de los mismos, conforma un patrón individual de logros, que ya

es superior al que se trazó en el eslabón de la comprensión, a partir del cual valorará al resto de los estudiantes de acuerdo a:

- Su agilidad para resolver los problemas que se presentan en el contexto.
- La comprensión y creatividad de sus respuestas.
- La fundamentación de cada acción que realice.
- La profundidad de dominio de los contenidos que se aplican.
- Las diferentes vías de soluciones empleadas.

Al mismo tiempo valorará al profesor, en el sentido de:

- Si éste es capaz de responder a todas sus dudas.
- Si es justo en sus valoraciones abiertas en el grupo acerca de cada estudiante.
- Si los ejercicios propuestos se corresponden con el nivel de los contenidos impartidos.
- Si satisface sus expectativas, no muestra incompetencia y si se hace entender en las explicaciones y fundamentaciones.
- Si atiende eficientemente las diferencias individuales, entre otros aspectos.

Partiendo de este proceso de heteroevaluación en la sistematización del contenido, y a través de la discusión socializada de las soluciones a los problemas con la participación activa de todos los estudiantes y profesores implicados, se promueve el establecimiento de un patrón grupal de logros de aplicación del contenido, que constituirá un nivel cualitativo intermedio, que deben tratar de alcanzar los sujetos que se queden por debajo de éste y al mismo tiempo tratarán de superar los restantes estudiantes a través de

una autoevaluación respecto al mismo, lo que hará surgir en cada uno un nuevo patrón de logros, que se ubicará en un nivel más alto en cuanto a la sistematización de ese contenido, y que dará lugar a una nueva heteroevaluación.

De esta forma se manifiesta en este eslabón de la dinámica, la contradicción entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, que dará lugar a un proceso de evaluación en el cual los estudiantes juegan un rol muy activo, al ser los protagonistas de su propia evaluación y de su ascenso en el contenido y en su sistematización. Para lograr que se de esta contradicción, y que su solución conlleve a un proceso evaluativo ascendente en sus eslabones, el profesor debe:

- Realizar talleres u otro tipo de clases prácticas, mediados por la preparación previa de los estudiantes (a través de la guía de trabajo y los textos orientados); en los que éstos, junto al profesor, se introducen en la discusión participativa de los problemas ya resueltos en su tiempo de trabajo independiente y/o en la discusión de los que se decida resolver en ese encuentro, esto será significativo para que cada estudiante del proceso evalúe las participaciones de los demás.
- Dar libertad al estudiante para seleccionar, de la guía de trabajo, los problemas y ejercicios que desee o esté en condiciones de realizar en función de sus potencialidades, intereses, motivaciones, entre otros. Es decir, el profesor no impone los problemas que los estudiantes tienen que resolver, sino que, por un lado sirve de ayuda, de orientador, y por otro, para cuestionar y provocar conflictos en la solución de los problemas que los estudiantes decidan resolver, lo cual provoca así la participación activa y espontánea de los mismos.

- Atender las diferencias individuales, al ofrecer preguntas, ejercicios, tareas adicionales a los estudiantes más aventajados (aquellos que estén por encima del patrón grupal conformado), que motiven su reflexión y sean incentivos de nuevos cuestionamientos al resto del grupo; deberán prestar la ayuda necesaria a los menos aventajados (los que están por debajo del patrón grupal conformado), tanto en presencia del colectivo, como individualmente, siempre cuidando de no darle las verdades acabadas, para ello debe propiciar alertas e interrogantes; en esta atención individualizada, el profesor podrá hacer una valoración más precisa de los estudiantes y al mismo tiempo cada uno es capaz de valorar los logros de sus compañeros, así como las competencias del profesor, fundamentalmente en el momento de atender a los estudiantes aventajados desde su patrón individual de logros.

- Utilizar progresivamente actividades a realizar por el sujeto para sistematizar el contenido y con ello implícitamente el aprendizaje, en las que desde la práctica tenga necesidades de adquirir la teoría. Las modalidades más asequibles pueden ser la realización de tales actividades en clase, prácticas modeladas de la realidad, trabajos de laboratorios, trabajos en grupos, entre otros, pero partiendo siempre que sea posible la solución de problemas. En estas actividades debe provocarse la discusión abierta de las soluciones, enfocar varias vías, si éstas no han sido tratadas por los estudiantes, entonces sugerirlas, de modo que se haga una valoración conjunta de la situación del grupo en la sistematización del contenido y se logre el establecimiento de un patrón grupal de logros a alcanzar.

- Provocar la autoevaluación como punto de partida para una nueva heteroevaluación desde el nuevo patrón del estudiante. Por su parte el

profesor también se autoevalúa, con lo que perfecciona el proceso por medio de la metodología.

- Estimular los avances de los estudiantes y convertir los errores en fuente de discusión, sacar el mayor provecho de éstos, provocando la autoevaluación de cada participante del proceso, teniendo como referencia el patrón grupal que cada estudiante tratará de superar, y como logro de ésta autoevaluación, conformará su nuevo patrón que conllevará nuevamente a una heteroevaluación, luego a una coevaluación y de nuevo a una autoevaluación. Este proceso se repetirá de forma sucesiva en las discusiones cooperativas, hasta lograr un patrón grupal que esté lo más cercano posible al patrón establecido por el profesor, lo que implicará el cumplimiento de los objetivos propuestos por el profesor y al mismo tiempo el ascenso del alcance de los objetivos de los estudiantes.

En resumen las consideraciones realizadas sobre la instrumentación de la metodología de la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje propician el carácter participativo y constructivo de la formación de los profesionales, con lo cual los estudiantes desempeñan el rol fundamental dentro de dicho proceso, en el desempeño ante situaciones no previstas por el profesor; el logro de avances y necesidades, que tanto al nivel individual como al grupal se van creando, lo cual requerirá del profesor el suficiente conocimiento de su campo profesional específico y de la didáctica para orientar la sistematización del proceso desde esta concepción.

Con las alternativas de evaluación propuestas, no se trata de reducir el proceso de formación del profesional respecto al sistema de evaluación, sino por el contrario propiciar mediante el sistema de evaluación, el dinamizar

este proceso como un todo.

De la concreción de la teoría sobre la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, se consideraron las contradicciones, las categorías en su relación evidenciaron la consideración epistemológica del carácter holístico y complejo de este proceso y sustentaron las determinación de las metodologías para la dinámica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las metodologías elaboradas permitieron, en la realidad del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentar procesos como espacios de construcción de significados y sentidos de autodesarrollo formativos y contextualización epistemológica cultural, como concreción de las categorías, contradicciones y leyes, las cuales propugnan el objeto de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, lo que se concreta en las metodologías de específicas para la dinámica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje con la incorporación de la competencia como categoría didáctica como totalidad la dinámica y evaluación de la formación de las capacidades transformadoras humanas para el desempeño en contextos.

CAPÍTULO 7

LA GESTIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD HUMANA CULTURAL

Introducción

La Pedagogía de la Educación Superior, como ha sido precisado en este texto, tiene como objeto el proceso de formación de las capacidades transformadoras humanas profesionalizantes, sustentado en la investigación científica y en la gestión socio- cultural, procesos signados por la construcción del conocimiento científico en la transformación de la cultura que soporta y se gesta en las universidades. La relevancia y trascendencia de este proceso requiere de una gestión formativa consecuente con el discurso universitario y con la coherencia entre la formación y la gestión de la formación, que no puede ser dejada a la espontaneidad ni asumir modelos de gestión no coherentes con el carácter y especificidad formativa de la Educación Superior.

La formación en la Educación Superior, precisa de una gestión formativa que desarrollen las universidades desde y con la condicionalidad de logra una identidad y autenticidad cultural en sus comunidades universitarias, profundamente soportada en su contexto histórico, social y cultural, ello signa el carácter humano de la gestión formativa.

Lo anterior tiene expresión en un ejercicio formativo, investigativo y de gestión socio- cultural propios de la Educación Superior como un todo y en cada universidad en particular, donde desde el reconocimiento de las potencialidades y necesidades culturales del contexto se sistematice la cultura universal.

Pero en la realidad de los procesos de gestión formativa en las universidades es común la aplicación de diversas alternativas y modelos universitarios que no siempre consideran la esencia humana de la cultura y la formación, así

como, de su sustento en la construcción del conocimiento científico, necesarias para el perenne y progresivo desarrollo de la Educación Superior y la realización de la cultura en la sociedad. Ello requiere de transformaciones en el pensamiento científico que ha sustentado el desarrollo de las universidades hasta el momento, y contribuir a la comprensión, explicación e interpretación de lo que acontece en la formación de los profesionales, la investigación científica y la vinculación social en las universidades a nivel mundial, con soluciones emergentes y rápidas, pues urge un tránsito del protagonismo de los gestores al de todos los actores, profesores y estudiantes; del discurso a la acción transformadora; de la uniformidad a la diferenciación personal, que soporte la identidad y autenticidad de sus comunidades.

Nunca antes en la historia de la humanidad, las comunidades de todo el mundo, han atribuido tanto valor e importancia a la Educación Superior. Está claro, entonces, que se necesita de un mundo de formación que esté a la altura de la “sociedad del siglo XXI”, a fin de transformar la información en conocimiento, habilidades, valores y valoraciones. Se exige, por tanto, de un mundo donde cada persona tenga la oportunidad de realizar su cultura y sus capacidades transformadoras humanas.

En las universidades, y respondiendo a la contextualización del mundo en que vivimos, la Educación Superior no puede eludir aquellos temas que determinen y repercuten en la formación de los profesionales y para ello se requiere enriquecer el conocimiento científico sobre el desarrollo de alternativas que propicien la orientación sistematizadora y generalización formativa en sus estudiantes y profesores, como resultado de todo el tramado de relaciones que se llevan a cabo en las universidades.

Por lo que han de convertirse en verdaderas instituciones que arrojen luz

sobre la formación humana, inherente a todos y, por tanto, han de tener conceptualizaciones ontológicas, epistemológicas, lógicas y metodológicas propias, coherentes con su compromiso social.

En las diferentes regiones de nuestro planeta, el desarrollo marca desigualdades y los planteamientos de desarrollo se sustentan en diferentes soportes: en Norteamérica, en el tecnológico acumulado; en Japón, en la tecnología, la gerencia y la calidad; en la culta Europa al no poder competir con la Norteamérica tecnológica, ni con la calidad japonesa centra en la cultura y la sociedad del conocimiento, que hoy tanto es usado como concepto de desarrollo, lo cual es la sociedad a la visión europea, desde la potencialidad de su cultura.

El desarrollo de América Latina se ha de sustentar, en las potencialidades de sus hombres y mujeres como sustento de su desarrollo y ello implica que la Educación Superior se desarrolle la formación en universidades se orienten hacia un desarrollo humano y cultural.

7.1. Los sustentos de la gestión formativa en la Universidad Humana Cultural

La necesidad de la construcción de una Universidad Humana Cultural, requiere que la formación y la gestión de la formación se sustenten en consideraciones antropológicas, y pedagógicas, que no excluyan las posiciones filosóficas y sociológicas a nivel epistemológico, en aras de revelar, desde la condición humana, las potencialidades de estos hombres y mujeres para su formación, autoformación y la gestión axiológico-cultural, hacia, desde y en la sociedad. Ello se expresa en la universalización de la universidad en la cultura, con equidad e interculturalidad, que integre la cultura de los contextos históricos, sociales y culturales con la cultura

universal, lo cual es requerimiento y necesidad en la universidad latinoamericana humana y cultural.

Corresponde precisar por qué la especificidad de denominación de humana y cultural a la universidad, como cualidades esenciales, aún cuando se puede afirmar en todos los casos que las universidades son instituciones conformadas en comunidades de hombres y mujeres que desarrollan la cultura. En tal sentido se requiere significar el carácter humano, al considerar al ser humano no sólo como un actor de los procesos universitarios, sino en reconocer en lo ontológico y epistemológico la existencia del ser humano y de la condición humana como la esencia misma de la universidad y su de sus transformaciones, ello lleva a reconocer que la lógica dialéctica sujetiva seguida en el del desarrollo de la universidad ha de ser expresión coherente con la lógica dialéctica objetiva del decursar de la vida humana y el desarrollo del ser humano, lo cual trasciende al carácter profesionalizante, de investigación de avanzada y gestión socio-cultural de la Educación Superior.

Tales reflexiones se expresaran en los procesos y métodos de transformación universitaria, que serían por tanto dinamizadores del desarrollo humano y cultural, ello se evidencia en la relación dialéctica entre el desarrollo de la cultura en la sociedad y la educación, pues la educación se sustenta en la cultura y a su vez es mediante la educación que se transforma y desarrolla la cultura, por lo cual ambos procesos se condicionan y excluyen mutuamente en una relación dialéctica mediada en la formación de los hombres y mujeres con la intencionalidad del desarrollo humano. Ello significa el rol determinante de la formación en el desarrollo de la cultura y la educación, donde la formación constituye un proceso de sistematización de la apropiación cultural y desarrollo de las capacidades transformadoras humanas, las cuales han de tener una intencionalidad determinada en el

desarrollo humano a través de la formación. Figura 7.1.1.

Figura 7.1.1.

Nota. Elaboración propia del autor.

Se requiere de una Educación Superior cuya gestión formativa sustente el desarrollo de las capacidades transformadoras humanas, en las potencialidades de sus hombres y mujeres con modelos que han de estar basado en el desarrollo humano, con tecnologías acorde a su nivel de desarrollo, potencien y propicien, desde sus diferentes tradiciones y culturas, alcanzar niveles de desarrollo auténticos que transformen sus ámbitos a la vez que incorporen la cultura universal, pero siempre desde sus propias raíces culturales.

Otro aspecto en la gestión de los procesos formativos en la Educación Superior es que la transformación cultural de la sociedad, requiere de llegar a todos con el concepto de “calidad para todos” refrendado por la UNESCO, que significa llegar a todos con equidad, lo que no es igualitarismo, sino tener iguales oportunidades para realizar su cultura como condición imprescindible de desarrollo social, lo que ha de tener una respuesta política y social inherente a los procesos que desarrollan las universidades en sus comunidades y el sus contextos sociales, pues sin equidad social no hay

desarrollo cultural. Tal consideración constituye una urgencia del mundo actual, caracterizado por la presencia múltiples inequidades y singularidades, donde muchos no tienen siquiera la posibilidad de aprender las primeras letras y tampoco tendrán la posibilidad de pensar en el desarrollo futuro ni de participar en él, reflexiones que si bien son generales y válidas, se resignifican en la Educación Superior.

En consecuencias las crecientes necesidades sociales planteadas a la Educación Superior, requieren desarrollar una gestión formativa que propicie más oportunidades y alternativas de formación que se aparten de los marcos tradicionales, que éstas sean diversas y propicien una calidad para todos y durante toda la vida.

La gestión formativa desarrollada con modelos acuñados de universales, ya desde la década de los setentas, pretendían con la tecnología educativa de la época, elaborada en el mundo desarrollado europeo o norteamericano propiciar el desarrollo acrítico de cualquier nación y en consecuencia hasta las propias universidades habrían de tomar los denominados “mejores modelos de desarrollo formativo (educativo)” y trasladarlos a su ámbito como única alternativa de desarrollo. Desconociendo las diversidad humana y cultural de los entornos socio-culturales, condicionados por su historia, tradiciones y creencias, y a la vez de la singularidad expresada en cada ser humano, síntesis de lo diverso y total de su cultura, como sustento de su identidad.

Tales manifestaciones están aún presentes en los programas de formación (educativos) en general y en particular de la Educación Superior, que ofrecen modelos y estilos de pensamiento importados, que poco contribuyen al autodesarrollo de las comunidades universitarias, alejados de la identidad y autenticidad en sus ámbitos, al asumir presupuestos no

acordes a su realidad cultural y por ende poco podrán contribuir en el desarrollo de esa sociedad.

Se requiere por tanto de transformaciones en el desarrollo de las universidades, con soluciones que emerjan de sus propias comunidades, lo que no significa improvisación ni simpleza, por el contrario significa que irrumpan e desde la fortaleza de sus propias raíces sociales y culturales, se trata que las universidades han de desarrollar de forma emergente soluciones propias como resultado de su autodesarrollo en vínculo con la sociedad, pero además con la rapidez, lo cual nunca debe significar carencia de profundidad, pues la formación universitaria se sustenta en la investigación científica y en el vínculo a la sociedad, como su principal fuente nutricia, con lo cual se excluye la espontaneidad y el voluntarismo al integrar la ciencia con el contexto, es la identidad que desarrolla en la obra educativa autenticidad, pero a su vez la identidad se sustenta en la autenticidad de la obra. A su vez las comunidades universitarias en el desarrollo de su identidad revelan la autenticidad como actores de las transformaciones necesarias donde se exige, por tanto, de un mundo donde cada persona tenga la oportunidad de realizar su cultura y sus capacidades transformadoras humanas.

La recursividad universitaria está signada por la formación de los hombres y mujeres y ello debe atravesar todos sus procesos de desarrollo y gestión del desarrollo, lo cual no significa que sus resultados se limiten a sus egresados.

Esto lleva a la necesidad de que se precise el concepto de gestión de la formación como procesos sociales complejo, que se desarrollan en un unidad con la formación, en el tiempo y el espacio a través de una sucesión de eventos, donde los sujetos implicados, en un contexto histórico, social y

cultural concreto, crean y desarrollan los procedimientos que propician la construcción de significados y sentidos, en el ámbito de las acciones formativas que realizan; a la vez que se transforman en el tiempo, en aras de desarrollar sus ideas y realizaciones. Lo cual deviene en la Educación Superior a la consideración de la gestión en la formación profesionalizante, investigativa y de gestión sociocultural, como aspectos esenciales en la que sustenta la identidad universitaria. Figura 7.1.2.

La profesionalización signa el rasgo distintivo de la Educación Superior en la formación de sus egresados, que estarán identificados con una determinada profesión, la cual se sustenta en una cultura universal profesional y social, pero es concreta en un entorno y por tanto específica, pues si bien la profesión como término genérico se denomina de forma similar en diferentes lugares y países, pero en cada contexto el profesional se realiza con una especificidad.

Figura 7.1.2.

Formación en la Educación Superior

Nota. Elaboración propia del autor.

Por lo cual la profesionalización es contextualizada y aún cuando es universal

lo contextual signa su carácter en relación con la investigación de avanzada, que en su diversidad epistemológica y metodológica en la construcción del conocimiento científico es más universal, aunque es concreta en su ejercicio. Se refiere a que la investigación científica y la profesión son en si contextuales y universales pero el carácter de la investigación en relación con la profesionalización es más universal.

Cuando se considera la investigación científica universal, entendemos el reconocimiento de la diversidad de alternativas de la ciencia y no el método de las ciencias naturales clásicas como único método.

Se puede precisar tal consideración, si tenemos en cuenta que en el ejercicio de una profesión, si se sustenta en la investigación de avanzada, estamos en condiciones de construir el conocimiento científico e incorporar la cultura universal al crear cultura, gestando nueva cultura, ahí está la universalización de ese conocimiento científico y en su desarrollo se sistematiza desde el contexto. Se refiere a la relación dialéctica entre la cultura del contexto donde se ejerce la profesión y la cultura universal a través de la construcción del conocimiento científico.

Se requiere significar el nivel relacional en la propia definición de apropiación social e intencional de la cultura, que se sustenta en la relación dialéctica entre la cultura del contexto y la cultura universal en la que la cultura del contexto le aporta significado a la cultura universal enriqueciéndola, siendo ésta síntesis de las culturas contextuales, pero a su vez la cultura universal resignifica la contextual desde una visión más universal y con ello la enriquece en un proceso dialéctico no formal, mediado por intencionalidad formativa socio-cultural y la sistematización de la gestión socio- cultural, la primera en su condición de intencionalidad que se configura en la propia síntesis cultural y a la vez dinamiza el sentido de la integración cultural

necesaria para su enriquecimiento. Figura 7.1.3.

Figura 7.1.3

Apropiación social e intencional de la cultura

Nota. Elaboración propia del autor.

Por otra parte el sentido implícito en la intencionalidad formativa socio-cultural se ha de concretar en acciones a través de la sistematización de la gestión socio-cultural, que deviene también en síntesis dinamizadora de la relación dialéctica entre la cultura del contexto y la cultura universal y que se condiciona mutuamente con la intencionalidad formativa socio-cultural.

La intencionalidad formativa socio-cultural expresa subjetiva y objetivamente los fines de los sujetos en el ámbito social, de donde se reconoce su carácter subjetivo- objetivo, que está en la conciencia de los gestores y actores, en la obra de infinito amor que constituye la formación y el desarrollo humano. Este proceso está determinado por el protagonismo consciente del sujeto, concretada en la selección, utilización y diseño de los métodos y estrategias para su consecución, en el compromiso y la responsabilidad de los actores implicados en el proceso de desarrollo y transformación, donde

se tracen cada día nuevas metas. Es por ello que la intencionalidad formativa socio-cultural está expresada como proceso que conlleva a un fin, de manera consciente y con objetividad, es decir desde el punto de vista teleológico, a la consecución de un proceso formativo viable y auténtico que depende de los sujetos implicados.

La intencionalidad formativa socio-cultural siempre tiene una direccionalidad causal que se sustenta en la indagación y la argumentación, lo que le confiere el carácter de investigación, donde los actores se hacen copartícipe consciente del proceso formativo y autoformativo.

La consideración que la universidad no solo es un centro de profesionalización e investigación, sino un centro de promoción y proyección a la sociedad, la gestión sociocultural que no se reduce al ámbito de ningún edificio y se realiza en toda la sociedad en su carácter profesional y de investigación de avanzada, tiene una proyección social y es una gestora de la cultura en la sociedad. Pero esta relación no queda como una simple dimensión del proceso sino que está mediada también en una identidad sociocultural que signa la universidad en todo su quehacer.

Lo anterior constituye un proceso de reflexión y de comprensión que transita hacia la sociedad con una direccionalidad causal e intencional, estipulada conscientemente por los sujetos implicados en su autoformación y emerge entonces esa totalidad que es la intencionalidad formativa que va paulatinamente en el proceso de construcción científica del conocimiento, acorde al ritmo del desarrollo y profundización de los contenidos socio culturales en los sujetos implicados, concretándose en categorías a través de la relación entre la observación, la compresión, la explicación y la interpretación del sujeto. Determinar las relaciones que se establecen entre los procesos antes mencionados permite asumir la apropiación de datos

concretos y abstractos, generados desde la cultura, lo que se sintetizará en la intencionalidad de cada sujeto como totalidad.

Este es un proceso de desarrollo interpretativo en el que van emergiendo las categorías como concreciones de la intencionalidad de los sujetos en el mismo, en el desarrollo de niveles cada vez más altos en la apropiación científica de la cultura, y que tienen su síntesis en las categorías, que adquieren el carácter de expresiones de una determinada madurez en el conocimiento científico en desarrollo, aunque siempre constituye un estadio interpretativo que continuará siendo indagado y argumentado en un proceso interpretativo infinito.

Estructuralmente, la intencionalidad formativa supone la finalidad de desarrollar los potencialidades intelectuales, de naturaleza teórica, que implementados orienten a la valoración de la correspondencia del conocimiento con la información, que resultará estructurado y sistematizado en el vínculo con la realidad objetiva conocida y organizada según las disciplinas de las ciencias, lo que diferencia el conocimiento así obtenido (científico) del común y espontáneo.

La gestión formativa se concreta en la intencionalidad en el proceso formativo socio- cultural que, desde la comprensión epistemológica, direcciona procesos imprescindibles en los sujetos hacia la transformación, la cognición, la valoración y la comunicación durante la formación, lo cual quiere decir que la intencionalidad formativa socio-cultural tiene la función de propiciar mayor correspondencia interpretativa entre el significado y sentido de lo formativo en los sujetos que intervienen en este proceso.

En tal sentido la intencionalidad formativa es precisamente el sentido que imprime el sujeto al proceso objetivo-subjetivo que se requiere en la formación, de ahí que la intencionalidad prefija el carácter de esencialidad de

la formación, y en esa dirección alcanza un mayor nivel que posibilita la abstracción y la generalización en los sujetos. En consecuencia se revela que la intencionalidad formativa se erige como categoría intrínseca de la gestión formativa socio-cultural, con lo que propicia descubrir y redescubrir la intención de cada sujeto hacia la nueva construcción teórica y práctica que requiere desde la apropiación de la cultura, a la vez que será de mayor significatividad en tanto se desarrolle en unidad con la profundización del contenido socio-cultural, lo cual elimina todo riesgo de convertirse en una repetición sistematizada, en el proceso de formación.

La intencionalidad formativa socio-cultural, con este enfoque, conlleva a la aparición y codificación de diversas acciones, operaciones y actividades que permiten establecer la lógica del proceso formativo en la sociedad. Esta intencionalidad es definida como el móvil que conduce a todo el proceso formativo a niveles superiores y que debe comenzar a expresarse desde el mismo momento en que se asientan las premisas indispensables en la formación, a la vez que el proceso formativo se va sistematizando.

La sistematización de la gestión formativa socio-cultural, como otra categoría, se erige en otro aspecto esencial de la gestión del proceso formativo. Se define como el proceso que desarrolla el carácter de continuidad y consecutividad, a niveles superiores en la construcción científica del contenido socio cultural por el sujeto y en el que a partir de la apropiación de la cultura se significan factores y criterios que propician la reestructuración epistemológica de ese contenido y con ello su sistematización, lo que condiciona el desarrollo de la profundización del contenido en los sujetos.

En síntesis las características de formación en las universidades identificadas de profesionalizante, investigación de avanzada y gestora socio-cultural

signan el quehacer de la Educación Superior y su gestión formativa, lo que es sintetizado en la relación dialéctica entre la profesionalización y la investigación de avanzada, las cuales constituyen pares dialécticos, mediadores en la relación dialéctica entre la formación socio-cultural como intencionalidad formativa socio-cultural y la sistematización gestión formativa socio-cultural.

Por lo que se justifica la afirmación inicial de que las universidades han de convertirse en instituciones que arrojen luz sobre la formación humana, inherente a todos y, por tanto, ha de tener consideraciones ontológicas, epistemológicas, lógicas y metodológicas propias. Que son gestadas como un espacio de apropiación social e intencional de la cultura, a través de las relaciones sociales de carácter formativo que se desarrollan entre los sujetos, en la relación dialéctica de lo universal y lo contextual, por medio de un proceso de gestión socio-cultural.

La contemporaneidad urge de un enfoque antropológico - pedagógico en la gestión formativa de las universidades, que permita aflorar las potencialidades humanas en la transformación de los seres humanos y su entorno. De ahí la búsqueda de una perspectiva de solución autentica en la transformación de las universidades en lo práctico y teórico.

Las universidades han de estar comprometidas con la formación de los ciudadanos lo cual trasciende a la formación de los profesionales de determinadas especialidades, e implica un compromiso con la sociedad a través de la formación de los profesionales en la búsqueda de una perspectiva autentica.

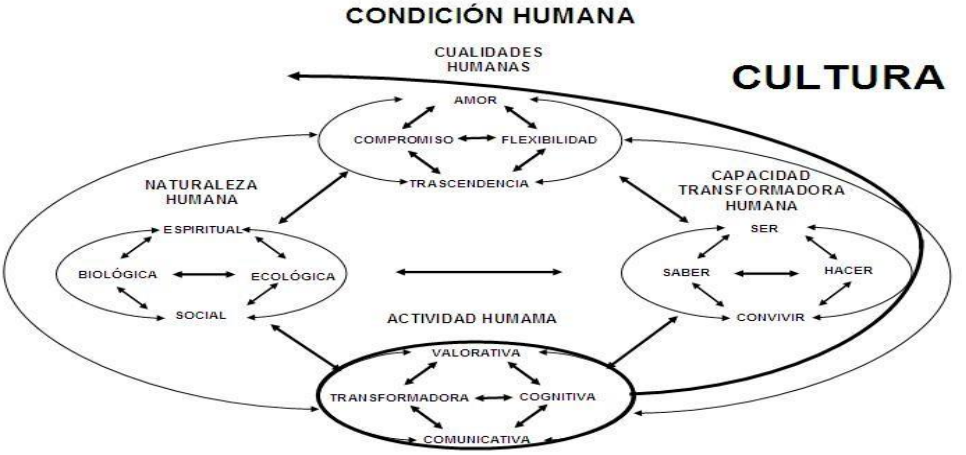
Reconocer las potencialidades en la gestión socio-cultural y la formación de los ciudadanos, capaces de enfrentar los retos culturales de la contemporaneidad, en su devenir histórico, a partir de la construcción del

conocimiento científico, como proceso cultural sustentado en la existencia del ser humano y su condición humana, requiere de una antropología filosófica y pedagógica que no se reduzca a la simple relación sujeto-objeto, que sólo propicia una comprensión abstracta sin permitir interpretar la propia totalidad del fenómeno, por tanto la perspectiva holística y compleja, propicia una relación dialéctica reveladora de los intersticios de esta realidad, donde se debe asumir la relación del todo y las partes.

Los procesos universitarios desde estas consideraciones holísticas y complejas se redefinen como totalidades, de la realidad, que se desarrollan en el tiempo y el espacio a través de una sucesión de eventos, donde los sujetos implicados, en un contexto histórico, social y cultural concreto, construyen significados y sentidos, en el ámbito de las actividades que realizan; a la vez que se transforman en el tiempo, en aras de desarrollar sus ideas y realizaciones.

En Figura 7.1.4 se representa la consideración proveniente del citado capítulo segundo, significando que es en el desarrollo de la cultura que se interpretar el autodesarrollo de la universidad en su entorno, como síntesis de la cultura de los integrantes de la comunidad universitaria, de las capacidades a partir de sus potencialidades, que en su desarrollo llegue a ser un aspecto significativo en el comportamiento de los seres humanos en su contexto social y profesional. Tal consideración se fundamenta en la consideración de que la lógica de desarrollo cultural de la universidad es expresión de la de la lógica dialéctica objetiva del de la condición humana en el desarrollo de la cultura.

Figura 7.1.4.



Nota. Elaboración propia del autor.

La cultura universitaria puede ser conceptualizada desde esta visión como el resultado acumulado en la construcción del conocimiento por la humanidad, la ceración constante del conocimiento científico y los proyectos y fines de la visión de futuro que la universidad se plantea y que concreta en sus ideas y realizaciones en el desarrollo de los proceso de formación social y profesional, en los que se desarrollan en los procesos universitarios. Figura 7.1.5.

Procesos cuya sistematicidad se sustenta en la propia naturaleza y estructura biológica, ecológica, social y espiritual de los seres humanos, así como en la coherencia de su autodesarrollo, que desarrolla las potencialidades de los seres humanos en su autodesarrollo, y en consecuencia de la universidad humana y cultural, como realidad que transita por una sucesión continua y a saltos cualitativo de eventos, en su movimiento dialéctico en diversas de procesos y etapas cualitativamente superiores en el tiempo y el espacio.

Figura 7.1.5.

Ideas y realizaciones en desarrollo de la formación social y profesional

Nota. Elaboración propia del autor.

7.2. Dinámica de desarrollo cultural en la universidad

Las consideraciones culturales y humanas que sustentan la esencia el desarrollo universitario tienen que propiciar una dinámica cultural universitaria, incuestionablemente vinculada a la intencionalidad formativa socio-cultural que constituye el propósito ineludible de la universidad, pero en relación dialéctica con la sistematización de la gestión formativa socio-cultural que ahora deviene en sustento en el desarrollo de la cultura universitaria, lo cual está en relación dialéctica con la cultura de los sujetos, en donde la cultura de cada sujeto emerge en la relación dialéctica entre la intencionalidad formativa socio-cultural y la sistematización de la gestión formativa socio-cultural, en la que los sujetos configuran su cultura y confieren significado a la cultura universitaria, que a su vez le imprime sentido a la cultura de los sujetos en una relación de autodesarrollo. Figura 7.2.1.

Figura 7.2.1.

Dinámica Cultural Universitaria

Nota. Elaboración propia del autor.

El compromiso de los actores universitarios emerge de la apropiación del sentido de la institución, que en incuestionablemente se condiciona por el reconocimiento del significado que los propios actores aportan a la cultura universitaria, pues el sentido de la institución, universidad, se apropia por los actores universitarios cuan-do se reconocen en la construcción del significado, cuando se implica en sus decisiones trascendente desde el rol que le corresponde de actor o gestor, pero participando desde la consideración de de sus criterios, entonces, la cultura universitaria tienen una intencionalidad, pues ninguna universidad es apolítica, neutra o ajena al consenso de sus actores, pero el sentido expresado en su intencionalidad será, si es coherente al de los actores universitarios, si en ellos se ha gestado el compromiso con la participación en la construcción de la cultura universitaria, aún cuando este camino no está exento de conflictos.

Se trata de que con la participación se propicie en primer lugar rescatar la cultura de cada uno de los sujetos y desarrollar no sólo la cultura universitaria

sino su identidad y la autenticidad, en la que necesariamente está implícita en el sentido a cada uno actores, que se expresa en su identidad.

La relevancia de desarrollar la identidad universitaria radica en que ésta es síntesis y a la vez dinamizadora de la voluntad y la capacidad que está implícita en ella, puesto que la identidad se configura en los seres humanos desde su capacidad y ello en el desarrollo de su voluntad, dado que la capacidad se realiza en sus acciones cuando se erige en voluntad de transformación, de compromiso y amor a la obra empeñada, lo que incuestionablemente emerge de la dialéctica entre su capacidad, voluntad e identidad como intencionalidad, que se desarrollará en la formación de los actores universitarios y con ello se identifica la cualidad de la formatividad socio-cultural que expresa la vía de sistematización formativa que propicia la transformación en la capacidad y voluntad socio-cultural y que en la relación entre la intencionalidad y la sistematización en la formación de esa intencionalidad.

Tal consideración permite comprender la relación dialéctica entre la identidad y la formatividad socio-cultural que ha de caracterizar en quehacer universitario en la en la transformación socio-cultural de los ciudadanos y en ello como intencionalidad y cualidad esencial humana su identidad socio-cultural.

Por lo cual la apropiación de cultura y la profundización en los contenidos socio- culturales, está mediado por la identidad socio-cultural universitaria y en ello se sustenta el desarrollo de su capacidad y voluntad socio-cultural, que a su vez está signado por el carácter formativo de la universidad. Figura 7.2.2.

Como se ha expresado los procesos universitarios tienen un carácter formativo propio de la universidad que emerge de su identidad socio-

cultural y se caracteriza por su formatividad socio-cultural que emerge como cualidad en una dinámica formativa universitaria que emerge en vínculo con el contexto, en que especificidad de la dinámica formativa universitaria es resultado de la integración de la cultura del contexto y la cultura universal de donde emerge la identidad formativa socio-cultural y como fue antes expresado la sistematización de la gestión socio-cultural.

Figura 7.2.2.

Dinámica Cultural Universitaria

Nota. Elaboración propia del autor.

De las consideraciones realizadas se evidencia que dinámica formativa universitaria, desarrollada en la contextualización de la cultura universitaria síntesis de lo universal y lo contextual emerge la necesaria identidad cultural formativa que deviene en configuración de carácter identitario y estadio de desarrollo la formatividad universitaria que eleva desde esa identidad en desarrollo una capacidad y voluntad socio-cultural en la transformación de quehacer y en ello su presencia y visibilidad autentica, lo que significa emergida de sus aporte social y cultural como autodesarrollo cultural. Figura 7.2.3.

La universidad y sus actores son reconocidos en su relevancia cultural, cuando su identidad socio-cultural, emerge de una autenticidad comprometida con su contexto, y es que en su capacidad, precisa una voluntad de transformación que identifica compromete al desarrollo que en un estadio superior lleva a la universalidad, entendida en dos sentidos igualmente relevantes: por una parte la universalidad en su contexto al de, partir de todos, llegar a todos, comprometer a todos en una dinámica formativa cultural que geste una identidad cultural formativa; por otra parte la universalidad que trasciende a los contextos con una proyección que lleve a lo universal y en consecuencia al reconocimento internacional de la universidad.

Pero la universalidad de la universalidad emerge de su contextualidad como contrarios dialécticos que se presuponen y excluyen a la vez, pues la contextualidad de la universidad gesta su dinámica formativa en la dinámica contradictoria determinada por la relación entre la capacidad, la voluntad, la identidad y formatividad socio-cultural y ello en relación al contexto socio-cultural, que se constituye en gestor de potencialidades y necesidades culturales y en ello propicia la sistematización de la cultura universal.

Esa propia relación cultural entre la universidad y el contexto socio-cultural configura su dinámica formativa y desde esa propia dinámica emerge la identidad cultural formativa, como estadio superior de desarrollo que identifica la cultura universitaria, con la autenticidad de haber sido desarrollada desde su propia comunidad y en la relación de las potencialidades y necesidades culturales de su contexto social con la apropiación de la cultura universal. Figura 7.2.3.

Figura 7.2.3.

Estadíos del Desarrollo de las Universidades

Nota. Elaboración propia del autor.

Pero en la relación dialéctica entre la capacidad, voluntad, identidad y formatividad socio-cultural, desde la identidad cultural formativa, gesta la transformación a un estadio superior en el desarrollo de la universalidad que es su universalidad, que lleva en si su contextualidad como contrario dialéctico. Al ser gestada la cultura universitaria desde el contexto y con ello su dinámica formativa, el ulterior desarrollo transforma el propio contexto desde el desarrollo cultural universitario que a su vez se transforma desde la transformación del contexto, en síntesis la perenne dinámica cultural entre la universidad y el contexto determina el desarrollo de ambos y con ello se

alcanza la universalidad de la universidad.

Deviene, entonces, la dinámica dialéctica entre la capacidad, voluntad, identidad y formatividad socio-cultural en eje de desarrollo de la universidad humana cultural, la esencia de las transformaciones está en el reconocimiento de las contradicciones que expresan cualidades que constituyen configuraciones humanas y que se gestan en lo social y espiritual y en un compromiso, flexibilidad y trascendencia que se sintetiza en el amor a la obra cultural, en lo profesional y en lo social.

Como conclusión más significativa, es que la Universidad ante los retos de la contemporaneidad, de nuestra contemporaneidad latinoamericana debe desarrollar sus hombres y mujeres como ciudadanos comprometidos con una identidad cultural, auténticos en sus discursos y obras, orgullosos de su entorno cultural; flexibles al incorporar la cultura universal a su entorno, como necesidad y exigencia para el desarrollo; transcendentes en su entorno social y cultural.

Se requiere de concepciones universitarias auténticas que si bien han de ser enriquecidas con la inclusión de otras concepciones científicas contemporáneas, han de ser el resultado de investigaciones que rescaten las tradiciones y cultura de cada nación en su diversidad, que llevadas al el contexto universitario sean el sustento de la formación, la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior como procesos dinámicos susceptibles de ser contextualizadas a los entornos humanos específicos, lo que implica desarrollar al ser humano como ciudadanos comprometidos con una identidad cultural, orgullosos de su cultura y trascendentes al incorporar a la cultura universal a su entorno social y cultural, pero comprometidos con su desarrollo, en síntesis se trata de construir la Universidad Humana Cultural para poder enfrentar el Siglo XXI.

Referencias

Álvarez I. B., (1999). *El proceso y su movimiento. Modelo de la dinámica del proceso docente educativo en la educación superior*. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas].

Andreiev, I.D. (1978). *Problemas lógicos del conocimiento científico*. Editorial Progreso. Moscú.

_____. (1979). *La ciencia y el progreso social*. Editorial Progreso. Moscú.

Asimov, I. (1986). *Grandes ideas de la Ciencia*. Alianza Editorial S.A. Madrid.

Bedoya, I. Gómez M. (1989). *Epistemología y Pedagogía*. Editorial ECOE, Bogotá.

Bernal, J. D. (1954): *La ciencia en su historia, Dirección General de Publicaciones*, UNAM, México.

_____. (1986): *Historia Social de la Ciencia*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, T.1 y II.

Bernal, J. (2007). *La ciencia en la historia. Editorial Científico-Técnica*. La Habana, Cuba.

Bertalanffy, L. (1950 -1968). [Trabajos publicados entre 1950 y 1968].

_____. (1987). *Teoría General de Sistemas*. Editorial Herder. Barcelona, España.

Bohannan, P. et. al. (2005). *Antropología*. Editorial Felix Valera, La Habana.

Brunner, J.J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Xalapa, Veracruz

Bunge, M. (1975). *La investigación científica*. Editorial Ariel. Buenos Aires.

_____. (1980). *La Ciencia su método y su filosofía*. Editorial Siglo XX. Buenos Aires, Argentina.

_____. (1980). *Epistemología: ciencia de la ciencia*. Editorial Ariel, Barcelona.

_____. (1972). *Teoría y Realidad*. Editorial Ariel, Barcelona.

Delors, J. Et al. (1996) *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, Santillana y Ediciones UNESCO,Madrid.

Didriksson, A. (1993) *La Universidad del Futuro — Un Estudio sobre las Relaciones entre la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en Estados Unidos, Japón, Suecia y México*. CISE-UNAM, México.

._____ (1996) "*Una agenda del presente para la construcción del futuro de la educación superior en América Latina y el Caribe",* en La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias del Seminario UNAM/UNESCO, Caracas, CRESALC/UNESCO.

_____ (2000) *La universidad de la innovación*. UNESCO. México.

Dieterich, H. (2000). *Identidad Nacional y Globalización*. La Tercera Vía. Editorial Abril, Cuba.

Dilthey W. (1978). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica. México. 29.

Engels, F. (1982). *Dialéctica de la naturaleza*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

Feyerabend, P. K. (1985). *Contra el método (esquema de una teoría anarquista del conocimiento)*. Ediciones Orbis, S.A. Barcelona

Fuentes H. (1994) *Tendencias en el perfeccionamiento de la Educación Superior en Cuba.* Revista Pro-posições. Vol. 5. No. 3 [15]. Facultad de Educación. Universidad Estadual de Campinas. Brasil.

_____. (1997). *Modelo holístico de los procesos universitarios*. Conferencia, documentos CeeS "M. F. Gran". Universidad de Oriente.

_____. (1998a). *Modelo holístico configuracional de la didáctica de la educación superior*. Monografía. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad

de Oriente.

_____. (1998b). *Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Monografía. CeeS “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente.

(2000). *Conferencias de Investigación. Programa de doctorado curricular en Ciencias Pedagógicas.* CEES “Manuel F. Gran”, UO. Santiago de Cuba.

_____. (2001a). *Didáctica de la Educación Superior*. Editorial INPAHU. Colombia

_____. (2001b) *Apuntes para un texto de proceso de investigación científica*. CeeS “Manuel F. Gran“.

_____, Et. al. (2001c). Una formación por la contemporaneidad: el Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. *Revista Educación. Universidad de Cienfuegos.*

_____. (2002) La formación por la contemporaneidad. Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. *Revista Esquemas Pedagógicos*. ISNN 019-308. UDEC. 2002.

_____. Et. al. (2002) *Teoría Holístico Configuracional y su aplicación a la Didáctica de la Educación Superior*. Soporte magnético. Editorial Universidad de Oriente.

_____. Et. al (2003). Teoría Holístico Configuracional de los Procesos Sociales. *Revista Santiago*. UO.

_____, Et. al. (2004). *La Teoría Holístico – Configuracional en los procesos sociales*. CeeS "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente.

_____, Et. al. (2003) *Las instituciones de educación superior y su compromiso social*. Revista Santiago. ISSN: 0048-9115 RNPS 0145.

_____, (2003). *La sociedad del conocimiento; nuevos retos a la universidad*, INFOGEST, CUBA.

_____, Et. al. (2004) El proceso de investigación científica desde un pensamiento dialéctico hermenéutico reto. CeeS "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente. Registro: 862 – 2005.

_____ .Et. al. (2005a) *La Teoría Holístico – Configuracional y su aplicación en los procesos sociales.* En: Revista de la Universidad de los Andes. Tachira. Venezuela

_____. Et al. (2005b). El proceso de investigación científica desde un pensamiento dialéctico hermenéutico. Reto actual en la formación de doctores. 190 hojas. Registro 862-2005.

_____. (2006). Metodología de la Investigación. Sistema de Educación Intensivo. Universidad Metropolitana. Ecuador.

_____. Et al. (2007). Proceso de investigación Científica. Orientada a la Ciencias Sociales. Universidad Bolívar.

Fuentes L. (2005) *Propuesta de estrategia para la gestión de la dinámica del proceso de formación de los estudiantes de la carrera Estudios Socioculturales en la Sede Universitaria Municipal de Santiago*. CeeS "M. F. Gran". Universidad de Oriente.

_____, et. Al. (2006). *La formación contextualizada de los profesionales universitarios: reto didáctico para el siglo XXI. I Jornada* de Investigación de la UNEFA. Junio. Venezuela.

_____. (2006) *La formación contextualizada de los profesionales en los Estudios Socioculturales ante el proceso de Universalización*. Tesis en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. CeeS. "M. F. Gran". Universidad de Oriente.

Gadamer H. (1994). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.

García Guadilla C. *"Algunas ideas sobre la transformación universitaria"*, Investigadora el CENDES, U C V en; http://www.asovac.org.ve/av_ext_boletin40_guadilla.htm#reff.

Giddens, A. citado por H. Maturana en "autunomía y autopoiésis" Editorial Dolmen, Santiago de Chile.

González, F. (1997). Epistemología cualitativa y su subjetividad. Editorial Pueblo y González, F.. (1993). Problemas Epistemológicos de la Psicología UNAM. México.

_____. (1993). Problemas Epistemológicos de la Psicología UNAM. México.

_____. (1995). Comunicación personalidad y método. Editorial Pueblo y educación. La Habana.

Guadarrama, P. (2001). Humanismo en el pensamiento latinoamericano. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.

_____. (2003). José Martí y el Humanismo en América Latina. Convenio Andrés Bello, Bogotá D.C.

_____. (2004). Positivismo y antipositivismo en America Latina. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.

Habermas J. (1987). La Acción Comunicativa. Tomo I.Editorial Taurus. Madrid. España.

_____. (1980). Dominio Técnico y Comunidad Lingüística. Editorial ariel. Barcelona, España.

_____. (1989). El discurso filosófico de la modernidad. Editorial Taurus. España.

_____. (1996). La Lógica de las Ciencias Sociales. Editorial Tecnos. Madrid.
_____. (1999). Teoría y Praxis, Editorial Atalaya, Madrid.

_____. (1991). La distinción, "Economía de las prácticas", Taurus, España, Cap. 3, "El habitus y el espacio de los estilos de vida".

Hammersley M. Atkinson P. (1994). Etnografía. Ediciones Paidos. España.

Hoyos, C.A. (1997). Epistemología y objeto pedagógico. UNAM, México.

Ilienkkov, P. I. (1960). Dialéctica de la Abstracto y lo concreto en “El Capital”. Editorial de la Académia de Ciencias de la URSS.

Jay, M., (1974). La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt, Madrid.

Kedrov, B.M. (1976). La clasificación de las ciencias. Editorial Progreso. Moscú.

Kopnin, P.V. (1969). Hipótesis y verdad. Editorial Grijalbo, S. A. México.

Kant, I. (2005).Fundamentación para una metafísica de las costumbres.

Alianza Editorial, S.A., Madrid.

_____. (2000). Crítica de la razón pura, Editorial Alfaguara, Madrid.

Khun, T. (1970). Las Estructuras de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica, México.

Lakatos-Musgrave (eds.), La Crítica y el desarrollo del conocimiento, Barcelona, 1975.

Landriere J. (1979). El Reto a la Racionalidad Editorial Sígueme. Salamanca.

Leff, E. (2000). La complejidad ambiental. Editorial Siglo XXI. Madrid, España.

López, F. (1990).Epistemología y didáctica de las ciencias. Un análisis de segundo orden. Revista Enseñanza de las Ciencias, Nro. 8 (1).

López, J. A. Et al. "Filosofía actual de la ciencia", Diálogo Filosófico 29 (1994):: 164- 208.

_____, Et al."Ciencia y tecnología en contexto social: un viaje a través de la controversia", en: Rodríguez Alcáraz, F.J. et al. (eds.):, Ciencia, tecnología y sociedad: contribuciones para una cultura de la paz, Granada: Universidad de Granada, 1997.

Marcuse, H. (1964). El hombre unidimensional, Barcelona,

_____. (1968). Eros y civilización, Barcelona,.

Mardones, J.M. Ursúa, N. (1994). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Fontanara, S.A. Barcelona, España.

Martí, J. (1963). Obras completas. Editorial Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, Cuba.

Martínez M. (1997). Comportamiento Humano, nuevos métodos de investigación. Editorial Trillas, México.

_____. (1997). El paradigma emergente. Gedisa. Barcelona.

_____. (1998). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación, manual teórico-práctico. Editorial Trillas, México.

_____.. (1999). La Nueva Ciencia, su desafío, lógica y método. Editorial

Trillas. México.

Marx, C. (1997). Introducción a En torno a la crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel y otros ensayos en La Sagrada Familia. Editorial Grijalbo S.A. México D.F.

Matos. Et. Al. (2007) Lógica de investigación y construcción del texto científico. Universidad Libre. Colombia.

Maturana, H. (2000). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En El ojo del observador, Barcelona.

Mayos F. (2000). Un mundo nuevo, Círculo de lectores, Galaxia Gütenberg y ediciones UNESCO, Madrid.

Milán R. M, (2001). Modelo y Estrategia Didáctica para la Evaluación dentro del Proceso Docente Educativo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

_____. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Nagel, E. The Structure of Science, Nueva York, 1961.

Núñez, J. (1989): Interpretación teórica de la ciencia, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

_____. (1985) Indagaciones metodológicas acerca de las Revoluciones científicas. Crítica de las concepciones de Thomas Kuhn. (Colaboración de la estudiante María de Lourdes Alonso Alonso): En "Filosofía y Ciencia". Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

_____. (1986) Acerca de la concepción marxista del desarrollo de la ciencia: tesis para América Latina", en Marx y la contemporaneidad, en 3 tomos, t. III. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

_____. (1989). Teoría y metodología del Conocimiento. La Habana: MES.

_____. (1999). La ciencia y la tecnología como proceso social. En el texto

Tecnología y sociedad. Editorial Félix Valera, La Habana.

_____ et. al. (1990). Ciencia, Cultura y desarrollo Social. -- Camagüey: Imprenta de la Universidad de Camagüey,

Ornelas C. (1996) *Las antinomias de la educación superior en América Latina y el Caribe.* En La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias del Seminario UNAM/UNESCO. CRESALC/UNESCO. Caracas.

Orteg y Gasset, J. (1961). Kant. Hegel.Dilthey. Revista Occidente. Madrid. España.

Pérez, A. R. (1999). Kuhn y el cambio científico. Fondo de Cultura Económica. México.

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Editorial La muralla. Barcelona, España.

Pérez C. (2000), La reforma educativa ante el nuevo paradigma, , UCAB/EUREKA, Caracas

Piaget J. (1979). Tratado de Lógica y Conocimiento Científico. Editorial Paidos. Buenos Aires.

Prigogine, I (1997). El Fin de las certidumbres. Editorial Andrés Bello. Santiago.

Sánchez, J.M. (1995):, La ciencia, su estructura y su futuro, Debate Dominós. Madrid. España.

Popper K. (1971). La lógica de la Investigación Científica. Editorial Tecnos. Madrid, España.

_____. (1994). En busca de un mundo mejor. Editorial Paidós, Barcelona, España.

_____. (1997). El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad, Editorial Paidós, Barcelona, España.

_____. (1967). El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones, Buenos Aires, 1967.

Power, C. (1997) *La Educación en el siglo XXI*, en Revista Educación, N.91, mayo- agosto. Segunda Época. La Habana.

Pozo, J I. (1996). Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial. Madrid.

Rodríguez R. (1996) *El porvenir de la universidad latinoamericana*. En La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias del Seminario UNAM/UNESCO. CRESALC. Caracas.

Rodríguez, Z. (1985). Filosofía, ciencia y valor. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

_____. (1988, 1989). Obras en dos tomos. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

Sánchez, J.M. (1995). La ciencia, su estructura y su futuro. Debate Dominós. Madrid.

Sastre, J. P. (1977) El existencialismo es un humanismo, Buenos Aires.

Solana, F. (1999), Educación en el Siglo XXI. Limusa, México.

Sotolongo, P.L. (1998). "Matematización del Saber", en Modernidad y posmodernidad. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

Souza da Silva J. (2001) *La Univeresidad, el cambio de Época y el Modo Contexto- Centrico de generación de Conocimientos*.

Suárez R. (1997) en: Acosta J. R., Bioética desde una perspectiva cubana, Centro Felix Varela La Habana.

Tünnermann C. (2003) *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI.*

Unión de Universidades de América Latina, Ciudad Universitaria, México, D.F

_____. (1998). Transformación de la Educación Superior: Retos y Perspectivas. EUNA., Heredia.

Weber, M. (1973). Ensayos sobre metodología sociológica, Buenos Aires.

InBlue Editorial en la celebración de su primer año de creación ha seleccionado el libro Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior del formador de centenares de Doctores en Ciencias Pedagógicas y en Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente de la ciudad de Santiago de Cuba, República de Cuba, Dr.Cs Homero Calixto Fuentes González, para publicar una nueva edición digital y con ello rendirle el merecido tributo, reconocimiento y homenaje a su consagrada tarea de investigador fecundo y de producción de ciencia pedagógica.

Ermel Viacheslav Tapia Sosa
Nayade Caridad Reyes Palau

ISBN: 978-9942-42-413-6